

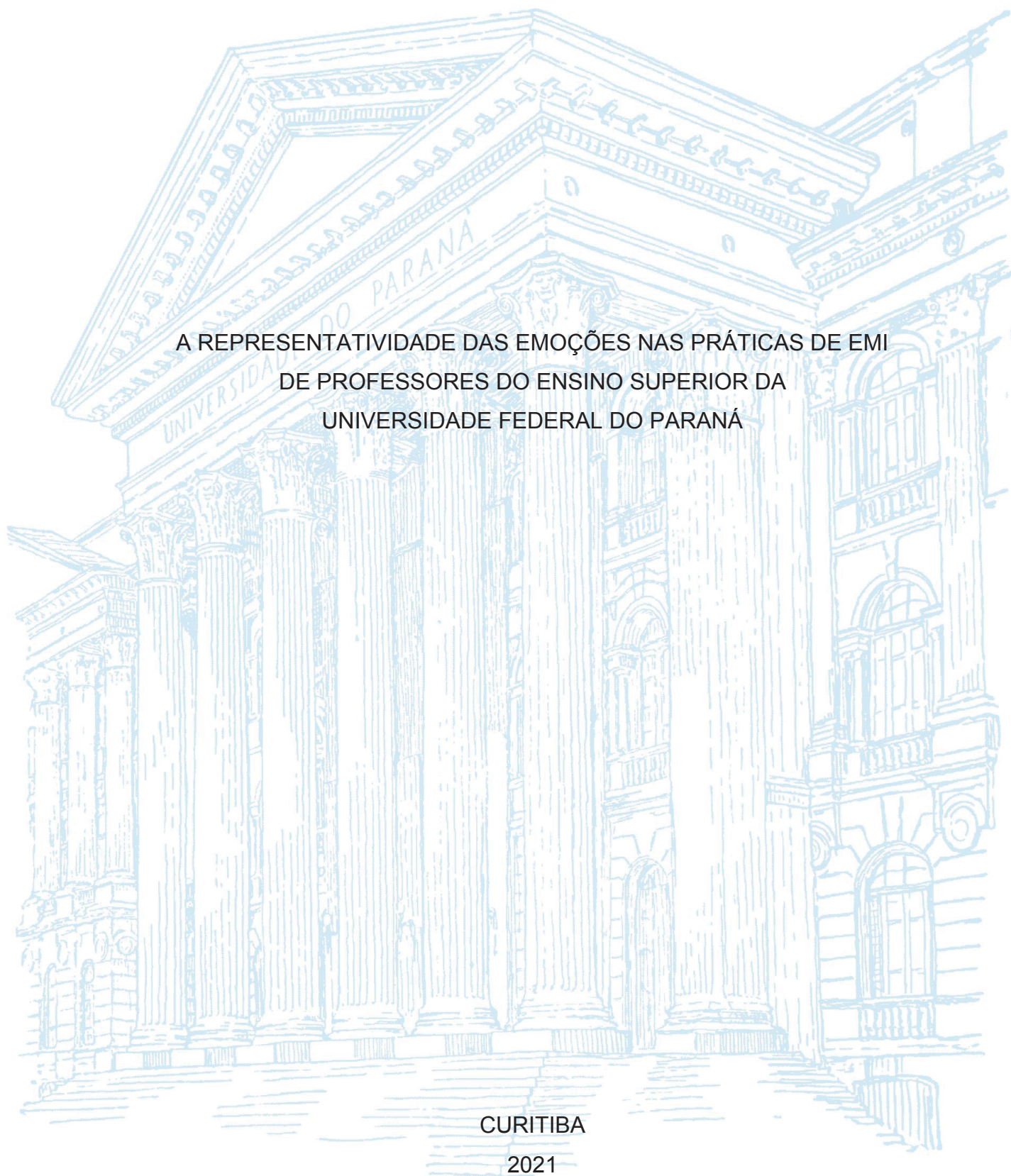
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANE CIBELE PALMA

A REPRESENTATIVIDADE DAS EMOÇÕES NAS PRÁTICAS DE EMI  
DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CURITIBA

2021



ANE CIBELE PALMA

A REPRESENTATIVIDADE DAS EMOÇÕES NAS PRÁTICAS DE EMI  
DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção de título de Doutor em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Ronald Martinez

CURITIBA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –  
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Palma, Ane Cibebe

A representatividade das emoções nas práticas de EMI de professores do ensino superior da Universidade Federal do Paraná. / Ane Cibebe Palma. – Curitiba, 2021.

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Ronald Martinez

1. Professores de inglês. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino. 3. Globalização. 4. Ensino superior - Paraná. 5. Emoções. I. Martinez, Ron, 1968-. II. Título.

CDD – 378.8162



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -  
40001016016P7

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ANE CIBELE PALMA** intitulada: **A Representatividade das Emoções nas Práticas de EMI de Professores do Ensino Superior da Universidade Federal do Paraná**, sob orientação do Prof. Dr. RONALD BARRY MARTINEZ, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 31 de Março de 2021.

Assinatura Eletrônica  
31/03/2021 18:28:24.0  
RONALD BARRY MARTINEZ  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
13/04/2021 17:30:20.0  
ELIANE SEGATI RIOS REGISTRO  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL NORTE DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
31/03/2021 23:49:07.0  
EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
31/03/2021 18:22:09.0  
JOHN BLAIR CORBETT  
Avaliador Externo (BEIJING NORMAL UNIVERSITY)

Assinatura Eletrônica  
31/03/2021 20:34:25.0  
MARIA JOSELE BUCCO COELHO  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Aos meus filhos amados, Joaquim e Miguel, que me ensinam diariamente a ter esperança e a acreditar em um mundo melhor!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, que me manteve no eixo e me cobriu de força para seguir em frente.

Foram muitas as pessoas que estiveram ao meu lado durante essa caminhada, por isso, quero expressar a elas toda a minha gratidão, respeito e amor.

Agradeço aos meus pais, por sempre me apoiarem para que eu pudesse estudar, trabalhar e realizar minhas conquistas. Vocês me ensinaram a agir com respeito, simplicidade, dignidade, honestidade e amor ao próximo, o que busco ensinar aos meus filhos, Joaquim e Miguel. Amo vocês!

Agradeço aos meus gurus, pelo amor, companheirismo, parceria e paciência com a mãe, que esteve ocupada e sempre dividindo o tempo dedicado a eles durante os quatro anos de trabalho de pesquisa. Obrigada também meu querido sobrinho e afilhado, Benjamin, sempre trazendo alegria e risadas para a Dadá! Amo vocês!

Agradeço aos meus irmãos amados, Candy e Julio, por todo apoio, amor e amizade. Minha irmã e amiga, sempre buscando textos e fontes de leitura e inspiração para me incentivar. Meu irmão sempre me socorrendo em meio aos meus inúmeros desafios tecnológicos... Amo vocês!

Ao meu companheiro, Durval, obrigada por me acompanhar e apoiar desde o dia da inscrição até o fim da escrita e revisão. Sempre foi meu conselheiro e teve muita paciência com minhas chatices. Amo você!

À minha querida amiga Janice, colega de trabalho, colega de doutorado e da vida, você foi um exemplo de determinação. Agradeço pelos momentos de apoio nos choros e nas alegrias, e a paciência nos momentos de bombardeio de mensagens!

Agradeço à minha Mel, companheirinha de quatro patas, sempre perto de mim, com um carinho pronto para dar, mesmo quando eu estava exausta demais para retribuir!

A toda minha família e amigos, pelo apoio, torcida e confiança que sempre depositam em mim; pelos momentos que não estivemos juntos e souberam entender. Obrigada!

Agradeço ao Ron, colega de profissão e amigo, pela oportunidade de tê-lo como orientador de doutorado. Obrigada pela confiança, pelos conteúdos, pelos



conselhos e paciência. Tenho orgulho de ter chegado até aqui e sua orientação foi fundamental.

À Universidade Federal do Paraná, que proporcionou meu aprendizado e formação, desde a graduação em Letras até o Doutorado. São muitas experiências ao longo de quase 30 anos... Vivi as transformações e o crescimento da UFPR ao longo de tanto tempo, até me tornar professora do DELEM, o que me orgulha muito!

Ao CIPEAD, à UFPR e aos seus colaboradores, pelo apoio para a realização do curso EMI e autorização para a pesquisa dos dados.

Aos professores da UFPR participantes do Curso EMI, que me forneceram dados riquíssimos e fundamentais para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos meus colegas do DELEM e, em específico, aos meus colegas da área de inglês, agradeço o apoio e a divisão dos trabalhos, para que eu pudesse me dedicar à tese.

Agradeço aos colegas Eduardo e Francisco, pela leitura minuciosa e sugestões enriquecedoras na qualificação.

Ao curso de Pós-Graduação em Letras da UFPR e seus colaboradores, colegas de disciplinas e demais envolvidos, agradeço pela oportunidade de crescimento e apoio.

Aos alunos de Letras de ontem, hoje e amanhã, meu afeto e minha gratidão. Vocês me motivam sempre a melhorar!

Às demais pessoas que contribuíram direta ou indiretamente na elaboração deste trabalho ou participaram da minha vida, e que, por ventura, eu tenha me esquecido de agradecer.

*“Emotions are the elephant in the room: poorly studied and understood and  
‘seen as inferior to rational thought’”.*  
(SWAIN, 2013, p. 205)



## RESUMO

A pesquisa de doutorado intitulada “A Representatividade das Emoções nas Práticas de EMI de Professores do Ensino Superior da Universidade Federal do Paraná” tem como foco analisar o impacto das emoções (BENESCH, 2012, 2017) entre os professores universitários que lecionam ou pretendem lecionar em Inglês como Meio de Instrução (EMI). O estudo se baseia, retrospectivamente, em dados armazenados no Ambiente Virtual de Aprendizagem de um curso de desenvolvimento para lecionar em EMI. O ambiente virtual do curso foi compreendido como uma Comunidade de Prática (WENGER, 1998a), na qual os discursos dos docentes participantes do curso fornecem insumos para a inferência da representatividade das emoções, que despontam em relação às dimensões complexas do EMI. O modelo de ROAD-MAPPING (DAFOUZ; SMIT, 2016) também é utilizado para analisar os discursos dos participantes e inferir informações fundamentais para a compreensão da complexidade dos temas que envolvem a internacionalização, o EMI e a importância de desenvolver políticas linguísticas adequadas para as instituições de ensino superior brasileiras. Buscou-se compreender alegrias, desafios, dificuldades, inibições, entre outras emoções vivenciadas pelos professores de EMI da UFPR a partir de crenças socialmente construídas, que possam influenciar a construção identitária dos docentes, bem como informar decisões sobre o EMI na universidade. Os resultados demonstraram que as emoções são significativas nos discursos dos participantes, a pesquisa reforça a importância de oportunizar ambientes para o compartilhamento de desenvolvimento acadêmico para o EMI e o papel fundamental dos docentes como agentes legitimados no processo de internacionalização das IES brasileiras.

Palavras-chave: 1. EMI 2. Emoções 3. Internacionalização 4. ROAD-MAPPING.

## **ABSTRACT**

The doctoral research entitled *The Representation of Emotions in the EMI Practices of Higher Education Professors of the Federal University of Paraná* focuses on analyzing the impact of emotions (BENESCH, 2012, 2017) amongst university professors who teach or intend to teach in English Medium Instruction (EMI). The study is retrospective and based on data stored in the Virtual Learning Environment of an EMI professor development course. The virtual environment of the course was conceptualized as a Community of Practice (WENGER, 1998a), in which the discourses of the professors taking part in the course provide input for the inference of the representativeness of emotions, that arise from the complexity of the dimensions of EMI. The ROAD-MAPPING concept (DAFOUZ; SMIT, 2016) is also used to analyze participants' discourses, infer key information in order to understand the complexity of the themes involved in internationalization, in EMI and the importance of developing appropriate linguistic policies for Brazilian higher education institutions. The objective is to better understand the joys, challenges, difficulties, inhibitions, among other emotions experienced by EMI professors at UFPR which may arise from socially constructed beliefs that might influence the construction of identity of the professors, as well as inform decisions about EMI at the university. The results have showed that emotions are significant within participants' discourses, the research also reinforces the importance of providing opportunities for the sharing of academic development for EMI and the fundamental role of university professors as legitimized agents in the process of internationalization of Brazilian HEIs.

Keywords: 1. EMI 2. Emotions 3. Internationalization 4. ROAD-MAPPING.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	MATRIZ DE AVALIAÇÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO .....	52
FIGURA 2 –	DISTRIBUIÇÃO DE BOLSAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA CAPES NO BRASIL .....	57
FIGURA 3 –	MODELO DE DESENVOLVIMENTO DE CURSOS CÍCLICO .....	67
FIGURA 4 –	A RODA DAS EMOÇÕES DE PLUTCHIK .....	75
FIGURA 5 –	MODELO BELIEFS, IDENTITY, GOALS E EMOTIONS (BIGE)....	105
FIGURA 6 –	DISTRIBUIÇÃO DO CURSO DO EMI CIPEAD .....	122
FIGURA 7 –	INFORMAÇÕES GERAIS DO CURSO EMI CIPEAD .....	123
FIGURA 8 –	INFORMAÇÕES DA ORIENTAÇÃO DO CURSO EMI CIPEAD ....	125
FIGURA 9 –	ENQUADRAMENTO TEÓRICO DE ROAD-MAPPING PARA EMEMUS .....	136
FIGURA 10 –	WORD CLOUD SOBRE A MOTIVAÇÃO PARA PARTICIPAR DA TURMA DO CURSO EMI.....	147

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DE BOLSAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA CAPES...	56
GRÁFICO 2 – TEMPO DE ATUAÇÃO NA UFPR DOS PARTICIPANTES DA TURMA DO CURSO EMI .....	141
GRÁFICO 3 – GRÁFICO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO CURSO EMI.....	143
GRÁFICO 4 – NÍVEL DE PROFICIÊNCIA “AUTODECLARADA” DOS PARTICIPANTES DO CURSO EMI .....	200
GRÁFICO 5 – EMOÇÕES INFERIDAS NO CURSO EMI .....	242
GRÁFICO 6 – DIMENSÕES INFERIDAS NO CURSO EMI .....	246

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ESTUDOS PUBLICADOS NAS IES BRASILEIRAS SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO E INGLÊS .....	41
QUADRO 2 – TIMELINE OF RESEARCH ON EMOTIONS IN AL .....	82
QUADRO 3 – CHARACTERISTICS OF EMOTIONS .....	92
QUADRO 4 – ABORDAGENS AO ESTUDO E PESQUISA SOBRE EMOÇÕES DE ACORDO COM BENESCH (2017) .....	93
QUADRO 5 – ABORDAGENS AO ESTUDO E PESQUISA SOBRE EMOÇÕES DE ACORDO COM WHITE (2018) .....	94
QUADRO 6 – IDENTIDADES INDIVIDUAIS OU COLETIVAS DE BLOCK .....	103
QUADRO 7 – ÁREAS DE CONHECIMENTO DOS PARTICIPANTES DA TURMA .....	114
QUADRO 8 – DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIO DO CURSO EMI.....	120
QUADRO 9 – DESCRIÇÃO E OBJETIVOS DO ENCONTRO PRESENCIAL DO CURSO EMI.....	122
QUADRO 10 – DESCRIÇÃO E OBJETIVOS DA ETAPA INFORMAÇÕES GERAIS DO CURSO EMI .....	124
QUADRO 11 – DESCRIÇÃO E OBJETIVOS DA ETAPA DE ORIENTAÇÃO DO CURSO EMI.....	125
QUADRO 12 – DESCRIÇÃO DOS OBJETIVOS E ATIVIDADES DAS UNIDADES DO CURSO EMI .....	126
QUADRO 13 – DESCRIÇÃO E OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO DO CURSO EMI ..	129
QUADRO 14 – MOTIVAÇÃO PARA PARTICIPAR DO CURSO EMI.....	145
QUADRO 15 – PARTICIPAÇÃO REGISTRADA NO FÓRUM DE APRESENTAÇÃO .....	148
QUADRO 16 – PARTICIPAÇÃO REGISTRADA NO FÓRUM REPENSANDO O ENSINO E O PAPEL DO PROFESSOR.....	150
QUADRO 17 – PARTICIPAÇÃO REGISTRADA NO FÓRUM EXEMPLOS DE ENSINO EM EMI .....	158
QUADRO 18 – PARTICIPAÇÃO REGISTRADA NO FÓRUM NOÇÕES SOBRE SER OU NÃO SER UM FALANTE NATIVO DE INGLÊS .....	164
QUADRO 19 – PARTICIPAÇÃO REGISTRADA NO FÓRUM ERROS DE LINGUAGEM NO EMI.....	175

QUADRO 20 – PARTICIPAÇÃO REGISTRADA NO FÓRUM PROFICIÊNCIA EM INGLÊS NO EMI .....	189
QUADRO 21 – APTIDÃO LINGUÍSTICA “AUTODECLARADA” PELOS PARTICIPANTES DO CURSO PARA LECIONAR EM EMI.....	202
QUADRO 22 – PARTICIPAÇÃO REGISTRADA NO FÓRUM GOOD AND NOT SO GOOD CLASSES .....	207
QUADRO 23 – NARRATIVAS ENTREGUES PELOS PARTICIPANTES.....	222
QUADRO 24 – PERCEPÇÕES DEMONSTRADAS NAS NARRATIVAS.....	228
QUADRO 25 – EMOÇÕES INFERIDAS NAS ATIVIDADES DO CURSO EMI .....	241
QUADRO 26 – DIMENSÕES DE ROAD-MAPPING INFERIDAS NAS ATIVIDADES DO CURSO EMI .....	244
QUADRO 27 – DISCURSOS REPRESENTATIVOS DE PERTENCIMENTO A CP DO CURSO EMI .....	248

## LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AVA –	Ambiente Virtual de Aprendizagem
ASL –	Aquisição de Segunda Língua
BIGE –	<i>Beliefs, Identity, Goals e Emotions</i>
CAPA –	Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFR –	Common European Framework of Reference
CELIN –	Centro de Línguas e Interculturalidade
CEP –	Comitê de Ética em Pesquisa
CIPEAD –	Coordenadoria de Integração de Políticas de Educação a Distância
CNPQ –	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP –	Comunidade de Prática
CsF –	Ciências sem Fronteiras
DCE –	Divisão de Temas Educacionais
DTPEN –	Departamento de Teoria e Prática de Ensino
EMEMUS –	<i>English Medium Education in Multilingual Universities</i>
EMI –	<i>English as a Medium of Instruction</i> / Inglês como Meio de Instrução
ETA –	<i>English Teaching Assistant</i>
FACS –	<i>Facial Action Coding System</i>
FLE –	<i>Foreign Language Enjoyment</i>
FLCA –	<i>Foreign Language Classroom Anxiety</i>
FIVU –	Formação de Idiomas para Vida Universitária
IaH –	Internationalitation at Home
IES –	Instituições de Ensino Superior
IFA –	Idiomas para Fins Universitários
ILF –	Inglês como Língua Franca
IsF –	Inglês sem Fronteiras
IsF –	Idiomas sem Fronteiras
L1 –	Primeira Língua/Língua Materna
L2 –	Segunda Língua
LA –	Linguística Aplicada



LAD –	<i>Language Acquisition Device</i>
MCTI –	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC –	Ministério da Educação
MOODLE –	Modular Object-Oriented Dynamic Learning
MRE –	Ministério das Relações Exteriores
P –	Participante do Curso da UFPR
PEC-PG –	Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
PFI –	Programa Estadual Paraná Fala Idiomas – Inglês
PFOL –	Português para Falantes de Outros Idiomas
PIPD –	Programa Internacional de Pós-doutorado
PRAE –	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PRINT –	Programa Institucional de Internacionalização
PROEC –	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PROGRAD –	Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional
PROPLAN –	Pró-Reitoria de Planejamento
SETI –	Tecnologia e Ensino Superior do Paraná
SCLA –	Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
SLA –	<i>Second Language Acquisition</i>
SWOT –	<i>Strengths</i> (Pontos fortes), <i>Weaknesses</i> (Pontos fracos), <i>Opportunities</i> (Oportunidades) e <i>Threats</i> (Desafios)
ROAD-MAPPING –	<i>Role of English</i> (RO), <i>Academic Discipline</i> (AD), <i>Management</i> (M), <i>Agents</i> (A), <i>Practice and Processes</i> (PP), <i>Internationalisation and Globalisation</i> (ING)
TCLE –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCAQ –	Unidade de Capacitação e Qualificação
UEL –	Universidade Estadual de Londrina
UEM –	Universidade Estadual de Maringá
UEPG –	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UGF –	Unidade Gestora do Fundo Paraná
UFPR –	Universidade Federal do Paraná
UNIOESTE –	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNICENTRO –	Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná
UENP –	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UNESPAR –	Universidade Estadual do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>A INTERNACIONALIZAÇÃO E O EMI .....</b>	<b>29</b>
2.1	CONCEPÇÕES DE INTERNACIONALIZAÇÃO .....	29
2.2	GEOGRAFIAS DA INTERNACIONALIZAÇÃO .....	32
2.3	O EMI NA INTERNACIONALIZAÇÃO .....	36
2.4	A INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA .....	45
2.5	POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DAS IES NO BRASIL .....	52
2.5.1	Programas e Iniciativas nacionais .....	54
2.5.2	Programas e Iniciativas Locais da UFPR .....	60
2.5.3	Curso EMI especificamente desenvolvido para a comunidade acadêmica local .....	66
<b>3</b>	<b>TEORIA DAS EMOÇÕES .....</b>	<b>70</b>
3.1	EMOÇÕES NOS ESTUDOS DO COMPORTAMENTO HUMANO .....	70
3.2	A TRAJETÓRIA DAS EMOÇÕES NA LINGUÍSTICA APLICADA .....	76
3.2.1	Virada afetiva da linguística aplicada .....	81
3.2.2	Outras abordagens sobre as emoções .....	90
3.3	IMBRICAÇÕES DE EMOÇÕES E AFETIVIDADE, CRENÇAS E IDENTIDADE .....	97
3.4	RESUMO INTERINO .....	106
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>108</b>
4.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA .....	108
4.1.1	Objetivos e perguntas de pesquisa .....	110
4.1.2	Participantes da pesquisa .....	113
4.1.3	Sobre o curso EMI CIPEAD .....	115
4.1.3.1	Descrição geral do curso .....	115
4.2	DETALHAMENTO DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DO CURSO EMI (CIPEAD) .....	126
4.2.1	Instrumentos de geração de dados .....	129
4.2.2	Comunidade de prática do curso EMI da UFPR .....	130
<b>5</b>	<b>EMOTIONS – DADOS E ANÁLISE DAS IMBRICAÇÕES ENTRE EMI E EMOTIONS .....</b>	<b>140</b>
5.1	DADOS COLETADOS SOBRE OS PARTICIPANTES DA TURMA .....	140

5.2	DADOS COLETADOS NOS FÓRUNS DE CADA UNIDADE DO CURSO .	149
5.3	DADOS COLETADOS NAS NARRATIVAS DO CURSO .....	220
5.4	DISCUSSÃO .....	234
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>251</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>261</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>281</b>
	<b>ANEXO 1 – ACRÔNIMOS PARA ROAD-MAPPING .....</b>	<b>282</b>
	<b>ANEXO 2 – RUBRICAS DE AVALIAÇÃO .....</b>	<b>283</b>
	<b>ANEXO 3 – COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE (CEFR) .....</b>	<b>285</b>
	<b>ANEXO 4 – EMI CLASS PLAN.....</b>	<b>285</b>
	<b>ANEXO 5 – EMI – PERGUNTAS DA AVALIAÇÃO FINAL CURSO .....</b>	<b>288</b>
	<b>ANEXO 6 – TCLE.....</b>	<b>292</b>
	<b>ANEXO 7 – PARECER CEP .....</b>	<b>295</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O processo de globalização trouxe mudanças significativas em relação ao apagamento das fronteiras em termos de comércio, conhecimento, culturas, linguagens, o que torna o bastante complexo, uma vez que ao mesmo tempo que o fundamento do mundo globalizado é compartilhar, muitos países lutam para manter seus limites e fronteiras quando percebem a possibilidade de perder vantagens com esse “apagamento”. Em busca de uma definição que dê conta de tamanha complexidade, na concepção desta pesquisa, percebe-se em Giddens (1991a, p. 69) uma compreensão de globalização e, conseqüentemente, seus efeitos sobre a internacionalização, como uma espécie de “processo de alongamento”, um entrelaçamento de um mundo dinâmico que vê suas distâncias encurtadas em razão das diversas modalidades de conexão entre localidades e contextos, entretanto, vê também a ampliação das diferenças e desigualdades. Segundo Giddens (2002, p. 22), o meios de comunicação impressos e eletrônicos, as tecnologias e a internet assumiram uma função central nesse processo de alongamento, ao influenciar as gerações e trazer características mais homogêneas à modernidade.

A globalização e a internacionalização são fenômenos interligados que vêm sendo definidos por muitos estudiosos a partir de concepções de mundo significativamente divergentes. Rajagopalan (2003a) pondera que a internacionalização é um fenômeno de transnacionalização da vida cultural e econômica, que imprime novas relações entre indivíduos de diferentes lugares do mundo, com linguagens e tradições diversas. Jordão (2004, p. 3) entende que a globalização é caracterizada por

[...] processos que atravessam fronteiras nacionais e permitem o contato constante e imediato entre diferentes nações, construído com novas relações de espaço-tempo, que desafiam identidades fechadas em fronteiras nacionais e pluralizam as identidades antes fechadas.

De fato, o compartilhamento de culturas, saberes, pesquisas, linguagens e tradições é enriquecedor. A troca de informações permite que novas soluções sejam compartilhadas para desafios locais. Knight (2003, p. 3), por exemplo, considera que a “internacionalização está modificando o mundo da educação, assim como a globalização está modificando o mundo da internacionalização”.

Segundo De Wit (2010), a internacionalização das instituições de ensino do hemisfério norte está mais consolidada do que nas regiões do hemisfério sul, por razões distintas e que envolvem os diversos níveis educacionais, as concepções de educação, os investimentos feitos ao longo da construção do processo educacional, especificamente após a Segunda Guerra Mundial, quando houve um crescimento nos investimentos e nas pesquisas. Para De Wit e Hunter (2015, p. 9), ao se falar em internacionalização, é importante fazer distinção entre as “razões para internacionalizar o ensino superior do que se entende por internacionalização”. Muitos documentos oficiais, políticas de internacionalização, políticas linguísticas e literatura de modo geral indicam a importância de internacionalizar o ensino superior, mas não definem os motivos com clareza. Ao que se parece, as IES querem ingressar no mundo educacional internacionalizado, mas nem sempre têm a clareza e os objetivos para as suas propostas, o que pode determinar a qualidade do projeto e o cuidado com as adversidades que podem surgir no processo. A saber

Em muitas das publicações as compreensões e as razões são confusas, no sentido de que frequentemente as razões para a internacionalizar são apresentadas como definição de internacionalização. As publicações apontam quatro amplas categorias de objetivos para a internacionalização: políticas, econômicas, culturais e acadêmicas<sup>1</sup>. (DE WIT, 2010, p. 9, tradução da autora).

Nesse sentido, Sousa Santos (2010, p. 56) defende que a “globalização neoliberal e hegemônica”, liderada por saberes e instituições do norte global, seja substituída por um projeto de globalização “alternativo, contra-hegemônico”, que se volte para as demandas sociais locais ou nacionais, que insira o país na sociedade global com comprometimento ético e solidário. A internacionalização das universidades é importante para projetar estudos e pesquisas das universidades brasileiras no contexto internacional, compartilhar a pesquisa brasileira, valorizar sua produção, bem como trazer pesquisas internacionais no intuito de contribuir com as pesquisas das universidades do Brasil. O inglês tem exercido o papel de fio condutor

---

<sup>1</sup> Tradução da autora para: “And in much literature meanings and rationales are confused, in the sense that often a rationale for internationalisation is presented as a definition of internationalisation. Literature identifies four broad categories of rationales for internationalisation: Political rationales, economic rationales, social and cultural rationales and academic rationales” (DE WIT, 2010, p. 9).

do processo de internacionalização, percebido como idioma com papel de língua franca, ILF, que é construído nas práticas sociais (KALOCKSAI, 2014), com a função de permitir a comunicação entre a comunidade de usuários. Pesquisas do final do século anterior (KACHRU, 1985), assim como estudos recentes (KIRKPATRICK, 2014) atestam o número crescente de usuários do inglês, que ultrapassa em quantidade significativamente o grupo de falantes que o tem como língua materna.

Ao considerarmos a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, conforme Bourdieu e Passeron (1975), a escola exerce uma violência simbólica pela ação pedagógica e pela comunicação cultural. A escola se divide no que os autores chamam de “teoria da escola dualista”, ou seja, duas grandes vertentes, as que atendem a elite e preparam os seus alunos para os melhores cursos e as melhores vagas, e as que atendem o conjunto da população com a transmissão de conteúdos básicos, que não permitem a competição em igualdade de condições, não permitindo, portanto, seu ingresso em bons cursos de graduação, entre outras oportunidades. Quando pensamos sobre o conhecimento enquanto *capital cultural*, segundo Bourdieu (1977b), torna-se possível traçar um paralelo importante com o conhecimento de línguas estrangeiras, mais especificamente o inglês.

Em meio a esse cenário de supervalorização da língua inglesa, independentemente de posicionamentos contrários ou favoráveis, houve muitas transformações com relação ao ensino e à aprendizagem do idioma. Pesquisadores da área da Linguística, como Rajagopalan (2004), postulam que considerar o inglês uma língua mundial se tornou clichê. Diferentemente do passado, com o advento da internet e o acesso a mídias sociais, o contato com outros idiomas tornou-se relativamente mais acessível, permitindo aos que têm acesso a esse recurso oportunidades de aprendizagem, haja vista o número de relatos de usuários de idiomas que aprenderam sozinhos, por meio de músicas, filmes, videogames, aplicativos de comunicação on-line, entre outros meios. Por outro lado, a ampliação na oferta e demanda pelo inglês demonstra que o acesso à aprendizagem do idioma no Brasil ainda é restrito a pessoas com poder aquisitivo mais elevado, uma vez que não há, no país, oportunidades reais para a utilização do inglês, como ocorre em países onde o inglês é uma segunda língua.

A mobilidade entre países demonstra crescimento, a presença de estrangeiros e refugiados tem sido mais frequente na realidade de grandes cidades

brasileiras, bem como a utilização do inglês no comércio e nos negócios, de modo geral. Fatores como esses, entre outros, tendem a ampliar a demanda pela aprendizagem do inglês, bem como outros idiomas, embora não sejam o foco desta pesquisa, nas escolas e universidades em geral, visando atender às demandas do mercado por profissionais “fluentes” no idioma e para competir em pé de igualdade em um mercado educacional cada vez mais voltado para o ensino do inglês, nesse mundo, teoricamente, sem fronteiras.

Nesse cenário de internacionalização, as universidades têm apresentado demanda pelo Inglês como Meio de Instrução, ou *English Medium Instruction* (EMI), que, segundo Dearden (2014, p. 2), refere-se à “utilização da língua inglesa para ensinar disciplinas acadêmicas em países onde a língua falada pela maioria da população não é o inglês”. No ensino em EMI, o conceito de utilização do inglês é como meio de comunicação para ensinar o conteúdo específico das disciplinas nas quais é inserido, sem ter como propósito o ensino específico da língua inglesa ou uma metodologia de ensino voltada para idiomas. Diversas razões e motivações têm encorpado o crescimento do EMI nas universidades brasileiras, tais como oportunizar publicações internacionais de pesquisas, atrair estudantes para a mobilidade acadêmica, bem como atrair professores para a mobilidade, compartilhar seus saberes específicos, dar visibilidade internacional para as instituições de ensino superior brasileiras, obter prestígio acadêmico, obter maiores pontuações em rankings nacionais e internacionais, aumentar o número de alunos inscritos, garantir maior competitividade, dentre outros fatores.

Nos cursos de graduação e pós-graduação brasileiros, os estudantes, bem como professores, chegam às universidades com nível de conhecimento da língua inglesa heterogêneo. Existem aqueles já fluentes em inglês, outros têm nível intermediário de conhecimento do idioma, enquanto grande parte dos usuários nunca teve a oportunidade de aprender inglês, apesar de a língua estar inserida no currículo escolar brasileiro. Teóricos e pesquisadores da linguística, como Ellis (1997, p. 72), postulam fatores determinantes para a aprendizagem de línguas estrangeiras, por exemplo, motivação, aptidão linguística, uso de estratégias de aprendizagem, entre outros que podem impulsionar ou dificultar a aprendizagem. De qualquer modo, a exposição ao idioma é crucial para que ocorra a aprendizagem. Em salas de aula das universidades brasileiras, como em outros cenários globais, os



níveis de conhecimento específico da língua inglesa são heterogêneos, tanto dos estudantes quanto dos professores.

A diversidade no conhecimento e desempenho do idioma têm sido um dos vários desafios que surgem na implementação de práticas de EMI em muitos contextos universitários brasileiros. No que diz respeito ao conhecimento do inglês, existem professores e estudantes que podem sentir-se à margem dessas práticas ou excluídos, na medida em que não tiveram a oportunidade de se apropriar desse conhecimento durante a construção das suas trajetórias escolares anteriores à universidade. Dentre os projetos de internacionalização das universidades brasileiras, deve estar a preocupação com a humanização e a inclusão no processo, considerando os desafios em relação à língua inglesa e o impacto que pode trazer para a identidade dos envolvidos, em específico os docentes. Há que se considerar que o contexto educacional brasileiro não favorece igualitariamente a aprendizagem de línguas estrangeiras e que a heterogeneidade no nível de conhecimento do idioma deve ser considerada ao planejar projetos de internacionalização, de modo a não excluir participantes que não dispõem de conhecimento suficiente para lecionar em outros idiomas.

O processo de ensino e aprendizagem de inglês nas escolas e universidades brasileiras, sua característica heterogênea e socialmente seletiva e elitista, bem como as emoções originadas nos processos de aprendizagem, as crenças e identidades que surgem a partir do acesso ao inglês como *capital cultural* (BOURDIEU, 1977a), instigaram e motivaram a temática dessa pesquisa. A trajetória da pesquisadora enquanto aluna do curso de Letras, professora de inglês em cursos de idiomas, escolas regulares e depois na universidade, incutiram em sua formação enquanto professora o desejo de ampliar o acesso a aprendizagem do inglês, a vontade de desmistificar as crenças relativas as dificuldades no uso do idioma, bem como a desconstrução de mitos que sugerem que o desempenho em inglês deve ser impecável e similar ao desempenho dos falantes nativos. Acompanhar os desafios de aprendizagem, percalços e desistências no processo de aprendizagem ampliaram o interesse pela pesquisa sobre as emoções, de forma que, para além das dificuldades sócio-econômicas relativas ao acesso ao estudo da língua inglesa, as emoções não se tornassem desafios intransponíveis para os estudantes. A internacionalização das IES, o EMI e o interesse dos docentes universitários em lecionar utilizando o inglês como ferramenta de comunicação, replicam os desafios

de aprendizagem encontrados pela pesquisadora em sua trajetória de formação e profissional, o que justificam o interesse de pesquisa entrelaçando emoções e EMI.

Muitos estudos têm sido realizados na área da Linguística Aplicada que focam no EMI (DEARDEN, 2014; MACARO, 2015; MARTINEZ, 2016; WÄCHTER; MAIWORM, 2014; DAFOUZ; SMIT, 2016, 2020; GIMENEZ, 2020; FINARDI, 2017; JORDÃO, 2016). A pesquisa de Dearden (2014, não p.) sinaliza que a internacionalização das instituições de ensino superior não pode mais ser contida. A autora faz analogia com “um trem que não pode ser parado”<sup>2</sup>, enquanto Wächter e Maiworm (2014) postulam que o uso da língua inglesa no EMI faz parte de uma estratégia para superar possíveis desvantagens linguísticas e uma oportunidade de internacionalizar a educação. De fato, como aponta Martinez (2016), os benefícios dos cursos em EMI são diversos e concentram-se nas esferas linguística, cultural, estrutural e institucional. Pode-se perceber que os esforços constantes das universidades para internacionalizar seus currículos têm incitado mudanças nos diversos setores das instituições de ensino superior, independentemente das questões de proficiência dos seus professores e estudantes. O importante é que sejam consideradas todas as variáveis e complexidades inerentes ao processo de internacionalização, para que o trem que não se pode parar, da analogia de Dearden (2014), não se transforme em um trem desgovernado, ou em um “trem fora dos trilhos”, como cita Macaro (2018, p. 12).

Diversos estudos na Linguística Aplicada apontam dados sobre as emoções, crenças, identidades, comunidades de prática e como esses conceitos podem influenciar a atuação dos professores (ARAGÃO, 2007; DEWAELE, 2005; GIEVE; MILLER, 2006; PAVLENKO, 2013; BARCELOS, 2015; BENESCH, 2012, 2017) nos contextos de ensino no mundo contemporâneo. Um aspecto importante a ser considerado no processo de internacionalização, nas questões relacionadas às emoções, são os mitos sobre proficiência, bem como questões sobre apropriação e uso da língua inglesa. Pennycook (2007b) afirma que mitos sobre o inglês como uma língua superior e perfeita devem ser revistos e compreendidos como construtos culturais do colonialismo, assim como o mito do falante nativo, como um modelo a

---

<sup>2</sup> “Unstoppable train” (DEARDEN, 2014, não p.).

ser seguido, afinal, tais crenças podem atuar como inibidores para o amplo uso do idioma como língua franca, uma vez que gera desconforto e exclusão daqueles que não se identificam dentro de padrões inatingíveis para a maioria dos usuários de inglês como segunda língua ou língua adicional.

Os pesquisadores e profissionais da área da Linguística Aplicada, Educação e Letras têm pesquisado muito sobre a internacionalização e seus efeitos para a educação em geral, e para a educação superior em específico. De fato, como aponta Macaro (2018), a partir do ano 2000 o número de pesquisas sobre os efeitos da internacionalização e o EMI cresceu exponencialmente, sendo a maioria das publicações datadas dos últimos 15 anos, inclusive com a criação de revistas científicas específicas para a nova área de pesquisa. Muitas dessas trazem pesquisas realizadas por estudiosos da Linguística Aplicada em regiões diversas no mundo, uma vez que as linguagens estão intrinsicamente envolvidas no processo de internacionalização e, nesse sentido, os linguistas têm um papel fundamental como agentes (GIMENEZ, 2020) e podem tentar assegurar que as políticas linguísticas desenvolvidas localmente sejam adequadas para o contexto e democráticas. Nesse sentido, Martinez (2017, p. 28) defende que a área da Linguística Aplicada tem como objeto de estudo vários conhecimentos que se entrelaçam com aspectos da internacionalização, um repertório de sabedorias como questões sobre língua, cultura, identidade, interculturalidade, discurso, prática social, entre outros, que legitimam os profissionais da área a pesquisar e atuar nos mais diversos cenários dos processos de internacionalização das IES, como têm sido evidenciado nas crescentes publicações da área. Martinez (2017), bem como outros autores, defende que os profissionais atuem como agentes da internacionalização sob um viés crítico, pós-colonialista, e que promovam espaços para reflexão e debate acerca do tema, com o objetivo de criar oportunidades de aprendizagem mais justas.

O engajamento dos profissionais da Linguística Aplicada nos projetos de internacionalização e na elaboração de políticas linguísticas educacionais nacionais é fundamental para legitimar sua participação e atuação enquanto agentes de internacionalização nas universidades brasileiras. De fato, a falta de políticas linguísticas educacionais nos diversos níveis de escolarização no Brasil, desencadeia problemas relativos ao baixo aproveitamento e aprendizagem de línguas estrangeiras no país como um todo, que em um cenário de internacionalização do ensino superior, desemboca na universidade, mas que inicia sua trajetória de

insucessos na educação básica e assim sucessivamente. A complexidade relacionada ao ensino e aprendizagem de idiomas, a compreensão da sua importância para o desenvolvimento da educação e da pesquisa brasileira, devem estar legitimados nos projetos educacionais como um todo, com cuidados específicos para que haja integração dos agentes inseridos nos processos de internacionalização e respeito às contribuições específicas que originam das diversas áreas de conhecimento.

A busca pela internacionalização das universidades, as pressões pela publicação de trabalhos em outros idiomas, bem como a oferta de disciplinas em línguas estrangeiras, podem gerar sentimentos diversos para os docentes. O propósito desta pesquisa é verificar a relação das emoções e as práticas dos professores universitários que lecionam, ou buscam lecionar suas disciplinas de áreas diversas por meio da língua inglesa, EMI; bem como apontar dimensões e complexidades do EMI que surgem no processo de internacionalização. Os participantes do estudo são 16 docentes da UFPR que fizeram parte do curso EMI, ofertado pelo CIPEAD, on-line, entre junho e agosto de 2019. Os discursos dos fóruns e narrativas armazenadas no AVA do curso compõem os dados que embasam o estudo. Para alcançar os objetivos da pesquisa, o estudo é norteado pelas seguintes perguntas:

Pergunta geral:

- Existe representatividade das emoções nas práticas dos professores da UFPR participantes da Comunidade de Prática do curso EMI?

Perguntas específicas:

- Quais emoções se apresentam com maior recorrência? O que as emoções inferidas a partir do discurso dos participantes sugerem?
- Quais são as dimensões da teoria do ROAD-MAPPING mais representativas no discurso dos participantes do curso?
- Os participantes da Comunidade de Prática do curso EMI da UFPR demonstram pertencimento e engajamento com os outros participantes e com objetivos comuns da CP? O pertencimento se traduz em emoções? De que forma se apresentam essas demonstrações?

A pesquisa aqui apresentada está organizada em seis capítulos, além da conclusão, referências, apêndices e anexos. O capítulo de Introdução, de número um, contextualiza *a pesquisa*, apresenta sua abordagem teórica e metodológica, bem como a coleta de dados, de maneira geral. No capítulo introdutório apresenta-se também a divisão dos outros capítulos e a racionalidade para cada um deles.

O capítulo dois, intitulado “A Internacionalização e o EMI”, apresenta uma revisão teórica sobre o entendimento do que seja internacionalização e globalização e visões de autores favoráveis e críticos acerca das consequências da internacionalização para as IES no mundo e no Brasil. O capítulo está subdividido em “Concepções de Internacionalização”, “Geografias da Internacionalização”, “O EMI na internacionalização”, “A Internacionalização em Casa” e “Políticas de Internacionalização das IES no Brasil”. As concepções de internacionalização se baseiam em autores como Altbach e Knight (2007), De Wit (2011a), Knight (2003), Mignolo (2017), Sousa Santos (2005), Gimenez (2020), Finardi (2017), Rajagopalan (2015), entre outros, que imprimem em suas visões aspectos fundamentais, com pesquisas e análises complementares e percepções críticas em relação à internacionalização. O EMI está embasado em pesquisas de autores como Dafouz e Smit (2016), Dearden (2014), Macaro (2018), Finardi *et al.* (2020), Martinez (2016) e Adriansen (2020). A concepção do inglês como Língua Franca segue a visão de autores como Jenkins (2014), que percebe o idioma como prática social, e os seus falantes como usuários empoderados, não eternos aprendizes de língua estrangeira. As geografias da internacionalização e a internacionalização em casa são apresentadas com o objetivo de evidenciar o descompasso entre os destinos da mobilidade, recentemente passando por mudanças significativas e as consequências dessas mudanças para as alternativas de internacionalização locais. Por fim, são detalhados alguns projetos de internacionalização das instituições de ensino superior brasileiras e da UFPR.

No terceiro capítulo, intitulado “Teoria das Emoções”, é apresentada uma revisão teórica sobre o que são as emoções e o que elas representam para o ensino e a aprendizagem de idiomas. O capítulo três está subdividido em “Emoções nos Estudos do Comportamento Humano”, “A Trajetória das Emoções na Linguística Aplicada”, “Imbricações de Emoções, Crenças e Identidade” e “Resumo Interino”. As concepções de emoções estão embasadas em pesquisadores como Barcelos

(2015), Benesch (2012, 2017), Pavlenko (2005) e Zembylas (2005a, 2005b), que as compreendem como construções sociais, ainda pouco pesquisadas, porém muito significativas para os processos de ensino e aprendizagem e para as construções de identidades. Os estudos sobre as emoções têm bastante presença na Psicologia, com autores como Ekman (1993), Goleman (1995) e Plutchik (2001). Na área da Linguística Aplicada é apresentada uma perspectiva histórica que representa as pesquisas dentro de suas linhas temporais até os dias atuais, com autores como Moskowitz (1978), Krashen (1982), Arnold e Brown (1999), Aragão (2005), Pavlenko (2013), entre outros. O imbricamento das emoções com conceitos como agência, crença, identidade e investimentos são fundamentais e nesta pesquisa representam as consequências e o entrelaçamento do inglês e suas funções. Em específico, em relação ao EMI, para os professores da UFPR participantes da Comunidade de Prática do curso EMI on-line, em sua trajetória de desenvolvimento na qual revisitam crenças, identidades, demonstram intenção de investir ou maior capacidade de agir sobre seu desempenho em inglês. O resumo interino, que marca a transição da pesquisa da revisão de literatura sobre Internacionalização, EMI e Emoções, para a metodologia da pesquisa, descrição da comunidade de prática do estudo, apresentação do modelo teórico para análise dos dados, apresentação dos dados e as devidas análises.

O quarto capítulo, “Metodologia”, que está subdividido em “Contextualização da Pesquisa” e “Detalhamento do Conteúdo Programático do Curso EMI”, tem o objetivo de relatar as escolhas metodológicas da pesquisa, conceituá-las e descrever o seu ambiente de coleta de dados. A opção por conceituar as metodologias de pesquisa no capítulo de metodologia se baseia no interesse em não dissociar teoria e prática, uma vez que apresenta maior fluidez de leitura para a tese. O curso EMI ofertado pela CIPEAD da UFPR foi selecionado como comunidade de prática desta pesquisa, com base nos estudos de Wenger (1998a), Lave e Wenger (1991) e Block (2007), uma vez que se tornou um ambiente virtual de compartilhamento de ideias, crescimento coletivo e reconstruções identitárias para o professores participantes. A partir dos discursos dos participantes do curso nos fóruns foram inferidas as emoções relatadas na pesquisa, bem como os aspectos relevantes sobre o EMI.

O curso EMI foi baseado em versões anteriores, aplicadas na UFPR, de maneira presencial, e no capítulo são descritos os embasamentos teóricos que

motivaram os coordenadores a desenvolverem o curso e a fazerem as adaptações necessárias entre as versões. Há um detalhamento das adaptações necessárias para curso on-line, as mudanças para o ambiente virtual, assim como as atividades de cada unidade, seus objetivos, materiais dados e tarefas solicitadas aos participantes. É fundamental para o entendimento da pesquisa acompanhar as etapas do curso, compreender de que forma as emoções foram instigadas e perceber que não houve interferência da pesquisadora no sentido de provocar o compartilhamento de emoções. O discurso surge de forma voluntária, a partir das experiências e memórias compartilhadas nos fóruns. Outros temas complexos em relação ao planejamento de aulas, questões linguísticas, especificidades das disciplinas, entre outros, são analisados por meio do modelo de ROAD-MAPPING (DAFOUZ; SMIT, 2016), que foi selecionado por permitir analisar as complexidades do EMI, com base no discurso dos professores e a partir das seis dimensões: *Role of English* (RO), *Academic Discipline* (AD), *Management* (M), *Agents* (A), *Practice and Processes* (PP) e *Internationalisation and Globalisation* (ING).

O capítulo cinco, denominado “EMlotions – Dados do Curso e Análise das Imbricações entre EMI e Emoções”, está subdividido em quatro partes, quais sejam: “Dados Coletados sobre os Participantes da Turma”, “Dados Coletados nos Fóruns de Cada Unidade do Curso”, “Dados Coletados nas Narrativas do Curso” e “Discussão dos Resultados”. Nesse capítulo foram disponibilizados todos os discursos inseridos no AVA pelos 16 participantes que autorizaram sua participação na pesquisa. Apesar do volume de dados ser extenso, é importante reforçar que o conteúdo foi representado na íntegra, sem correções ou modificações, para que o leitor possa validar a escolha dos dados por parte da pesquisadora, bem como as interpretações que ela faz, no intuito de que haja o mínimo de interferência possível a fim de demonstrar intenção de neutralidade. Os discursos selecionados são interpretados à luz das teorias apontadas nas referências teóricas e disponibilizados por meio de gráficos, recortes de trechos e *wordclouds*.



## 2 A INTERNACIONALIZAÇÃO E O EMI

### 2.1 CONCEPÇÕES DE INTERNACIONALIZAÇÃO

As políticas de internacionalização das instituições de ensino superior, doravante IES, em resposta ao processo de globalização do mundo moderno, têm levado as universidades e faculdades a internacionalizarem suas políticas institucionais em uma tentativa desesperada<sup>3</sup> de fazer parte das instituições de classe mundial e bem ranqueadas (DE WIT, 2016). Altbach e Knight (2007) consideram a internacionalização nas universidades mundo afora um fato consolidado, entretanto, autores como Laus (2004) consideram o processo de internacionalização ainda incipiente em países em desenvolvimento. De fato, os contextos sociais, históricos e econômicos de cada país determinam o seu lastro de recursos e possibilidades de investimento, além da sua concepção de educação. Dentre as razões para a internacionalização estão o aprimoramento da qualidade de ensino e da pesquisa, a chancela de instituições de renome e prestígio internacional, o desenvolvimento de competências multiculturais e a formação de cidadãos globais (RIZVI, 2007; JOOSTE; HELETA, 2016).

Diante da expansão da internacionalização, muitos pesquisadores de áreas diversas têm se ocupado com a análise de suas consequências e efeitos sobre os mais diversos contextos de ensino superior no mundo. Stein (2017) aponta para o surgimento de uma área de pesquisa específica sobre estudos críticos relacionados à internacionalização. Percebe-se que existem interesses contrastantes no processo de internacionalização, questões que vão além das razões educacionais, que envolvem estruturas de poder, ideais hegemônicos, interesses capitalistas, entre tantos outros fatores complexos que podem ser prejudiciais para a qualidade de ensino das IES, bem como desalinhar os projetos de ensino das necessidades locais, aspectos que dividem as opiniões dos interessados e estudiosos (MIGNOLO, 2017; GIMENEZ, 2020; DE WIT, 2016; ALTBACK; KNIGHT, 2007; MARTINEZ, 2016; FINARDI, 2017; ADRIANSEN, 2020). Entretanto, não se pode negar a

---

<sup>3</sup> Tradução da autora para: “desperate attempt” (DE WIT, 2016, p. 1).

inevitável influência do fenômeno da internacionalização global das IES e esse tsunami que pressiona as instituições a se posicionarem sob pena de serem engolidas pela competitividade que inundou o setor do ensino superior.

Rajagopalan (2003b) compreende a internacionalização como um fenômeno de transnacionalização da vida cultural e econômica, no qual são criadas novas relações entre pessoas de diferentes partes do mundo, diferentes linguagens e tradições. Por esse prisma, a troca de experiências entre povos, culturas, costumes distintos é enriquecedora e a educação superior se beneficiaria muito. Baumvol e Sarmiento (2016, p. 72) concebem que a internacionalização “agrega dimensões globais, interculturais e internacionais às funções e objetivos institucionais e nacionais do ensino superior brasileiro”, que são o ensino, a pesquisa e a extensão, diferenciando o processo da globalização, uma vez que se integra ao que já existe no modo de atuar das universidades, e não apenas impõe mudanças globais, reforçando a ideia de troca de experiências.

Finardi e Ortiz (2015) percebem a internacionalização como uma plataforma que promove visibilidade para as IES, uma vitrine para o mundo, motivada por questões econômicas que envolvem mensalidades oriundas de alunos estrangeiros, financiamentos, fomentos e parcerias com empresas do setor privado. Entretanto, em sua pesquisa, os autores identificaram diferenças entre as instituições particulares e públicas no Brasil, as quais são financiadas pelo governo. A competição, a comercialização do ensino, os interesses particulares das instituições e os interesses políticos levaram Knight (2011, p.1) a argumentar que a internacionalização pode ter envelhecido e perdido seus objetivos iniciais, o que a autora chamou de “crise de identidade”. Em sua pesquisa e acompanhamento do processo de internacionalização ao longo do tempo, é possível perceber que, na percepção de Knight (2011, p.1), “os valores de integração de dimensões internacionais, interculturais ou globais relacionados aos propósitos e funções da educação superior, se transformaram, se modificaram”, na medida em que outros aspectos econômicos, políticos, geográficos, sociais, entre tantos outros que integram a complexidade da internacionalização surgiram.

Gimenez (2020, p. 7) afirma que as instituições de ensino superior mundo afora têm “transformado suas missões de maneira a incorporar dimensões internacionais ao ensino, como uma estratégia para lidar com os desafios da globalização e atender à lógica do mercado”. Tais dimensões, segundo Gimenez

(2020), referem-se ao ensino, à pesquisa e ao engajamento com a comunidade, dimensões que são os pilares da universidade pública, a qual deve promover o ensino, a pesquisa e a extensão, conforme previsto na Constituição Federal<sup>4</sup> (arts. 205 a 214), nos termos explicitados no art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Os desafios para as IES em sua busca pela internacionalização são inúmeros, entretanto a autora considera os desafios da transformação das universidades públicas do Sul Global dramáticos. Diante de tamanha escassez de recursos e investimentos, a agenda da internacionalização desvia as instituições do seu foco e atuação na comunidade em que se insere. Conforme postula Gimenez (2020, p. 7), as universidades públicas são “subtraídas dos seus compromissos fundamentais com o desenvolvimento local e a democratização do ensino” para dar conta das demandas e agendas internacionais, impostas pela natureza agressiva do ambiente competitivo e pelos padrões impressos pelas instituições tradicionais de prestígio. Evidentemente, nesse meio, ganha mais quem investe mais, sejam os envolvidos instituições ou pessoas, fazendo girar a engrenagem da competitividade e da desigualdade. Gimenez (2020) ainda critica que diversas publicações de referência mundial sobre a internacionalização demonstram consenso e pouca análise crítica sobre a temática, o que a autora vê com preocupação, uma vez que, em sua análise, o modelo de internacionalização apropriado para as universidades da região Norte pode não ser adequado aos interesses das universidades do Sul.

Em consonância com as ideias de Gimenez, Adriansen (2020) aponta que a internacionalização da educação superior é frequentemente descrita como um empreendimento neutro, uma ferramenta para aprimorar a qualidade da educação e da pesquisa, entretanto, para essa autora, que não se posiciona necessariamente contra a internacionalização, ela está longe de ser neutra. A compreensão de Adriansen, e preocupação de outros pesquisadores, é que a internacionalização das IES está embrenhada em desigualdades globais, contribuindo progressivamente para mais desigualdade, o que exige dos agentes envolvidos no processo de

---

<sup>4</sup> Mais informações em: <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/programas-e-acoes>. Acesso em: nov. 2020.

internacionalização cautela e posicionamento crítico. De acordo com Adriansen (2020), existem diversas geografias da internacionalização, o que significa que o posicionamento geográfico pode significar facilidades e prestígio, ou devastação e inferioridade. A geografia da internacionalização é percebida na assimetria da mobilidade acadêmica pela busca por países anglófonos; na concepção do “estudante internacional”, que parece ignorar a nacionalidade dos alunos, mesmo sendo óbvio que todos têm origem em alguma nação; bem como na geografia linguística e no currículo internacional, que prioriza a “*westernização* ou *anglicização*”<sup>5</sup> (HULTGREEN, 2014, p. 390) em detrimento do currículo nacional ou regional.

## 2.2 GEOGRAFIAS DA INTERNACIONALIZAÇÃO

Ao considerar as geografias da internacionalização pelo viés da mobilidade, Adriansen (2020) aponta que mais da metade dos intercâmbios acadêmicos tem como destino os quatro países falantes de língua inglesa, quais sejam: Estados Unidos da América, Reino Unido, Austrália e Canadá, causando o que ela chama de assimetria anglófona, o que corrobora as publicações de Altbach e De Wit (2020), quando postulam que a maioria dos 5 milhões de alunos estudando fora de seus países em 2020 escolheu destinos onde o inglês é a língua nacional. Outro aspecto importante em relação à mobilidade são os vistos de entrada para estudantes e a questão econômica da internacionalização. Deve-se considerar que não são todos os estudantes que têm a entrada permitida nos países de maior procura, sendo submetidos à análise rígida de suas situações socioeconômicas e intenções, bem como a maioria não dispõe de condições financeiras para arcar com os custos elevados e moedas fortes. Adriansen (2020) também indica que a mobilidade espelha os padrões de mobilidade coloniais, na medida em que estudantes de ex-colônias buscam países colonizadores e, portanto, reforçam estruturas de poder históricas. Da mesma forma, países em desenvolvimento com instituições de educação superior bem ranqueadas e estabelecidas tendem a atrair estudantes de

---

<sup>5</sup> Tradução da autora para os conceitos de *westernisation* e *anglicisation* (HULTGREEN, 2014, p. 390).

países vizinhos mais pobres, o que, apesar de não ser uma estrutura de colonização, ainda assim repete um padrão de colonialidade. Adriansen (2020) questiona também quais critérios tornam países acreditados como destinos de mobilidade “internacionais”, quais os critérios que garantem que a experiência educacional internacional seja reconhecida, já que, segundo a autora, não é qualquer experiência de mobilidade internacional que tem situação de prestígio.

As geografias de internacionalização de Adriansen (2020) também se relacionam ao conceito de “estudante internacional”, no sentido de questionar quem é esse estudante representado nas políticas de internacionalização e nas publicações acadêmicas. De fato, como aponta a autora, todos os estudantes têm nacionalidades, sejam internacionais ou não, eles vêm de algum lugar e apenas estudam em um país diferente do seu. Outro aspecto a ser considerado é que os estudantes carregam consigo conhecimentos e comportamentos que derivam de suas experiências de vida e estudos prévios que não são uniformes ou neutros, mas sim oriundos de contextos e locais, geografias diferentes e que podem ser de grande valia para ampliar os horizontes dos outros participantes do ambiente educacional de aprendizagem colaborativa, como de fato deve ser um ambiente de internacionalização.

Ainda em sua análise sobre as geografias da internacionalização, Adriansen (2020) menciona a língua e o currículo, apontando para o fato de que esses itens podem tornar o mundo maior ou menor, a depender do posicionamento das políticas de internacionalização adotadas. Segundo a autora, e muitos outros, em países onde o inglês não é a língua nacional, ele se torna imediatamente a língua adotada nos programas por meio do EMI, o que demonstra que na geografia da internacionalização o idioma é o inglês, contribuindo, portanto, para contextos monolíngues, nos quais os estudantes não precisam sequer aprender o idioma do país para onde vão estudar, uma espécie de apagamento linguístico daquele país. A respeito do currículo na geografia da internacionalização, Adriansen (2020) reforça o seu potencial para ampliar a visão de mundo na educação por meio da diversidade de perspectivas, ou, por outro lado, o estreitamento da visão do mundo, quando os currículos são baseados em modelos educacionais *anglicizados* ou *westernizados*,

que, como bem disse Gimenez (2020), podem não ser apropriados para outros contextos e geografias, uma vez que o “tamanho único que sirva para todos”<sup>6</sup> (DE WIT *et al.*, 2015, p. 27) beneficia apenas aqueles que se encaixam dentro dos padrões, excluindo muitos.

Diversos autores demonstram preocupações em suas publicações acerca da internacionalização da educação, dos programas transnacionais e das unificações de currículos, que desconsideram aspectos que ampliam a desigualdade social e a consolidação de uma elite já estabelecida historicamente (MACARO, 2018). Segundo Macaro (2018), o custo dos programas de mobilidade, em geral, é impeditivo para a maioria dos estudantes e docentes. Outro aspecto de desigualdade é a proficiência exigida no idioma, pois, considerando-se a demanda pelo inglês na internacionalização, muitas IES utilizam testes de proficiência como TOEFL e IELTS<sup>7</sup> como um dos requisitos para os candidatos, criando barreiras linguísticas intransponíveis ao se considerar o nível de exigência dos testes. Wätcher e Maiworm (2014) afirmam que 88% das instituições de ensino pesquisadas por eles na Europa impõem conhecimento elevado da língua inglesa e que, independentemente da propagação do EMI pelo mundo, ainda se observa pouca proficiência no idioma, pouco aproveitamento da disciplina nos currículos escolares, acesso ao estudo sistemático da língua voltado para pessoas de condições financeiras privilegiadas, resultando em pouco espalhamento da proficiência na maioria dos países não anglófonos.

Mignolo (2017, p. 13) defende que a “racionalidade da globalização está baseada no Eurocentrismo, no discurso da modernidade”, que vem embutido em “ideias de progresso e salvação”. O autor sugere que a ideia de modernidade aprisiona as pessoas, que passam a “não perceber outras formas de pensar, fazer e viver”. É possível generalizar um pouco o raciocínio de “aprisionar pessoas” de Mignolo e incluir instituições de ensino, em geral. Percebe-se o aprisionamento da modernidade nos discursos e na lógica da educação básica, nas propostas de escolas bilíngues e internacionais, na introdução de aulas de Inglês nas escolas

---

<sup>6</sup> Tradução da autora para: “There is no one model that fits all” (DE WIT *et al.*, 2015, p. 27).

<sup>7</sup> Mais informações sobre o *Test Of English as a Foreign Language* (TOEFL) podem ser vistas em: <https://www.ets.org/>. A respeito do *International English Language Testing System* (IELTS), ver: <https://www.ielts.org/>. Acesso em: dez. 2020.

regulares particulares, na internacionalização “desesperada” (DE WIT, 2016, p.1) das IES e nas propagandas de cursos de inglês que promovem aulas com professores nativos. Diante disso, mostra-se que quem estiver de fora desse mundo globalizado e *englishizado* (HULTGREEN, 2014, p. 390) está fadado ao insucesso. É preciso cautela, pois apesar de os movimentos da globalização e da internacionalização terem invadido o cenário educacional, não há necessidade de seguir todas as tendências, obedecer a todas as regras, matricular filhos com muito esforço em todos os cursos propostos, “não é necessário abraçar todas as opções” (MIGNOLO, 2017, p. 14), muito menos sem refletir sobre as realidades e necessidades locais.

Jordão e Martinez (2015, p. 66) sugerem cautela também quando apontam que “as políticas de internacionalização brasileiras, em geral, reproduzem padrões de comportamento do colonialismo, legitimando epistemologias, culturais e sistemas educacionais de países do Norte Global”. De fato, como Macaro (2018) aponta em sua definição das origens geopolíticas e históricas do EMI, a relação entre o colonialismo e o espalhamento do inglês é complexa e não pode ser tratada de forma simplista ou acrítica, portanto, desconectada de contextos históricos, econômicos e sociais. A exemplo disso, o autor ilustra a trajetória do EMI em Hong Kong, que pode considerar seu início com a escola missionária Morrison (1842), cujo objetivo era preparar alguns tradutores chineses para facilitar o processo econômico e a governabilidade da colônia à época. Não houve, segundo o autor, motivação de educar a população de Hong Kong em massa, ou sequer apagar a cultura e o idioma local. Entretanto, com o passar dos anos, houve o que Evans (2008, p. 49) classificou como “processo bilateral”<sup>8</sup>, quando os estudantes de Morrison estavam interessados em se tornar profissionais bem colocados no mercado e passaram a ver possibilidades de crescimento e oportunidades futuras. Consequentemente, de acordo com Macaro (2018), o inglês passou a representar a personificação de status socioeconômico superior e a ser visto socialmente como língua de desejo e segurança financeira para muitos, em Hong Kong e no mundo.

---

<sup>8</sup> Tradução da autora para: “two-sided process” (EVANS, 2008, p. 49).



No Brasil, a realidade não é diferente. De fato, muitas famílias buscam matricular seus filhos em escolas que garantam boa formação, acesso ao estudo sistematizado do inglês – idioma que, na crença de muitos, abre portas e oportunidades de trabalho –, bem como em universidades e cursos superiores que possibilitem acesso ao mundo globalizado dos negócios, do “progresso e da salvação” (MIGNOLO, 2017, p. 15). Não existe nada de errado em querer fazer parte desse “mundo”: a questão é a perpetuação de ideias baseadas em crenças sobre um “mundo idealizado”, fora dos padrões brasileiros, altamente excludente e inacessível para a maioria e que ignora as realidades e os contextos nacionais.

### 2.3 O EMI NA INTERNACIONALIZAÇÃO

Diversos autores apontam benefícios da internacionalização e dos cursos em EMI para permitir maior alcance no processo de internacionalizar. Martinez (2016) defende que os benefícios do EMI são muitos e que se concentram nas esferas linguística, cultural, estrutural e institucional. De acordo com Wächter e Maiworm (2014), os benefícios estão relacionados ao aprimoramento no domínio da língua inglesa; maior desenvoltura na interação entre a comunidade acadêmica; maior leque de oportunidades para a mobilidade; formação voltada para o mercado de trabalho internacional e intercultural; níveis de empregabilidade maiores; capacidade de *networking* ampliada; aprimoramento da visibilidade e das perspectivas da instituição que oferece EMI.

De fato, como apontam Dearden e Macaro (2016), muitos agentes envolvidos no EMI, entre eles professores, estudantes e representantes das IES, percebem o EMI como uma espécie de passaporte para o mundo global, como novas oportunidades de ampliar a aprendizagem dos estudantes, uma forma de trazer para os currículos locais perspectivas internacionais, melhorar a proficiência dos alunos, utilizar materiais que muitas vezes são escritos em inglês e não estão traduzidos para as línguas locais, entre outras concepções. Os autores sugerem que algumas dessas concepções são baseadas em crenças, uma vez que não existem, ainda, muitos estudos longitudinais geograficamente compreensivos e que corroborem com todas as entendimentos sobre EMI concretamente. O que se observam são estudos de casos pontuais e relatos de experiências que apontam diversos benefícios da adoção do EMI. Os autores também trazem, em suas

pesquisas, o fato de que professores que estudaram no exterior tendem a ensinar mais em EMI e são mais otimistas em relação aos seus benefícios, possuindo como objetivo de propiciar aos estudantes, oportunidades de aprendizagem semelhantes.

No que tange ao inglês ter se tornado o idioma dominante da globalização, conforme mencionado anteriormente, Altbach e De Wit (2020) argumentam que não há como rejeitar o impacto da onda do inglês. Da mesma forma que a globalização é uma força inevitável, assim é o papel do inglês na educação superior. Os autores defendem a concepção de que a língua é mais do que apenas comunicação, ela é também cultura. Desse modo, as implicações da adoção do inglês em países não falantes de inglês podem trazer consequências que afetem as suas culturas e formas de pensar e, como tal, a utilização do inglês deve ser analisada com cautela, considerando as especificidades de cada contexto, refletindo sobre o seu impacto, de forma que os benefícios dos processos de internacionalização sejam inclusivos, para todos, como prega De Wit (2016). Finardi *et al.* (2020) ressaltam que a internacionalização é um fenômeno de transnacionalização da economia e da cultura, transformando as relações entre as pessoas, bem como suas identidades linguísticas. De acordo com Finardi *et al.* (2013), a comunicação eletrônica, por meio da internet, reforçou o papel do inglês, que tem participação importante na ampliação global de troca de informações, no crescimento econômico e no compartilhamento cultural (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013).

Seja como for, não se pode fechar os olhos para o fato de que o inglês se tornou o idioma global da ciência a partir da metade do século XX; segundo Kumaravadivelu (2006), é a língua da globalização. O advento da internet e a globalização, principalmente no novo milênio, contribuíram para consolidar o inglês como meio de comunicação no mundo. Altbach e De Wit (2020) argumentam que o fato de os 50 principais jornais acadêmicos serem publicados em inglês, bem como a maioria dos artigos acadêmicos de circulação internacional, tem papel fundamental para o que os autores consideram a dominação do inglês como idioma global da ciência e academia. Hultgreen (2014, p. 166) considera esse processo a *englishização* da educação, sendo citado por pesquisadores em vários artigos, e

postula que pode resultar “na perda de terreno da língua nacional para o inglês”.<sup>9</sup> De fato, muitos pesquisadores se colocam contra a *englishização* dos currículos das escolas regulares e do ensino superior, por todas as razões já apresentadas nesta pesquisa e, especificamente, em países com baixos índices de proficiência no inglês, como o Brasil, pela exclusão na educação que pode significar.

Macaro (2018) argumenta que, diante de tantos desafios, deverá haver uma mudança significativa nas geografias da internacionalização futuramente, gerando um efeito negativo para países anglófonos, até então vistos como fornecedores de uma educação de qualidade. Macaro (2018) cita Graddol (2006) e as previsões deste sobre o fim do inglês como língua estrangeira a ser aprendida e a consolidação do inglês global, língua para ser usada, falada, a saber:

O número de estudantes internacionais vai crescer, entretanto, eles devem cada vez mais optar por estudar em países onde o inglês não é a língua nacional, mas onde o inglês seja utilizado como meio de instrução nas universidades. Os modelos de falantes nativos de inglês deverão ser cada vez mais enfraquecidos pelo Inglês Mundial ou Inglês Global<sup>10</sup>. (MACARO, 2018, p. 8).

Macaro considera que a adoção do EMI pode ser menos traumática, invasiva e problemática caso se utilize uma abordagem mais “aditiva e menos subtrativa” (GARCÍA; SYLVAN, 2011 p. 387), uma abordagem mais agregadora e menos encolhedora, com propostas que acrescentem valor ao currículo, ao conteúdo das disciplinas e que valorizem a língua materna do estudante ou a língua oficial local, e não as marginalizem. Para tanto, Macaro (2018) propõe soluções que permitam flexibilização na abordagem e no desenvolvimento dos programas de ensino de cada instituição. Uma das alternativas propostas por ele é que a disciplina acadêmica seja disponibilizada nos dois idiomas, do país de origem e o inglês, como se fosse uma versão de ensino que é ofertada em L1 como Meio de Instrução e outra em EMI. Outra possibilidade é encorajar os professores a utilizar os dois

---

<sup>9</sup> Tradução da autora para: “the national language losing terrain to English” (HULTGREEN, 2014, p. 166).

<sup>10</sup> Tradução da autora para: “The number of international students will grow, but they will increasingly choose not to study in anglophone countries but in countries where English is used for instruction in universities. Native speaker models of English will continue to be undermined by World Englishes and Global Englishes.” (MACARO, 2018, p. 8).

idiomas na mesma disciplina acadêmica, como uma espécie de translanguagem. O importante é que as abordagens sejam discutidas institucionalmente e com todos os *stakeholders*<sup>11</sup> participantes do processo de forma localizada, a fim de evitar situações de constrangimento ou expectativas divergentes, respeitando, portanto, as especificidades de cada contexto educacional.

No intuito de pesquisar o nível de exigência em relação à proficiência em língua inglesa nas universidades que adotam EMI ao redor do mundo, Jenkins (2014) realizou um estudo amplo, incluindo dados de 60 universidades em diversas localidades, dentre elas Ásia, Europa, EUA, Reino Unido e Austrália. As exigências linguísticas para os estudantes poderiam estar concretamente explícitas ou implícitas nos requerimentos, embutidas em ideologias relacionadas às expectativas em relação à proficiência em inglês. Entre os achados relatados nos estudos da autora sobre o objetivo da pesquisa, houve um aspecto relevante para as universidades em geral, foi o fato de que os custos das mensalidades estão cada vez mais altos, especialmente em países como Reino Unido, assim como a dificuldade em obter vistos de estudantes e permissão para viajar. Diante disso, Jenkins (2014, p. 124) alertou para situações que podem mudar o cenário e a procura majoritária por países onde o inglês é a língua oficial. Os resultados apontaram que “o crescimento da oferta de programas em EMI em universidades de países não-anglófonos”, a “boa receptividade aos estudantes em países mais próximos geograficamente” e o “conforto linguístico” de se comunicar ou estudar em contextos onde o inglês é língua franca ou internacional para a maioria podem se tornar cada vez mais atraentes para os alunos internacionais, e quem sabe, futuramente, alterar o mapa das geografias da internacionalização, a saber:

Caso futuros alunos internacionais percebam que podem se sentir mais confortáveis, e mais adaptados, em países onde as IES não têm inglês como língua nativa, e que sejam mais próximos de ‘casa’, são características podem se tornar fatores relevantes na hora de escolher onde estudar<sup>12</sup>. (JENKINS, 2014, p. 124).

---

<sup>11</sup> Compreensão da autora sobre o termo *stakeholders*: participantes envolvidos e interessados no processo de internacionalização.

<sup>12</sup> Tradução da autora para: “If prospective international students start to realize that they may feel more comfortable and fit in better linguistically in a non-native English HE community nearer home, this may become a further factor in their choice of where to study” (JENKINS, 2014, p. 124).

Os docentes que adotam aulas em EMI relatam, em alguns estudos, certo desconforto em relação aos conteúdos que são especificamente linguísticos da língua inglesa (DEARDEN, 2018; MACARO *et al.*, 2018). As dúvidas sobre o ensino e a avaliação das questões linguísticas precisam ser analisadas abertamente (AIREY, 2016, p.564) e com atenção, de maneira que não se tornem um problema ou impedimento para os professores das disciplinas acadêmicas. Martinez (2016) aponta um crescimento do EMI rápido e significativo nos cursos de pós-graduação das instituições públicas brasileiras. De acordo com a pesquisa realizada, o autor observou que os professores brasileiros envolvidos nos cursos de pós-graduação, formados em áreas de saber diversas, não são especialistas no inglês e não têm formação educacional específica voltada para o ensino de línguas, por exemplo, formação em *Teaching English as a Second Language* (TESOL). É fundamental que os professores que atuam em EMI tenham apoio e trabalhem em conjunto com os profissionais da área da Linguística Aplicada não apenas para realinhar questões relacionadas às metodologias de ensino, como também para incorporar em sua prática e discurso uma perspectiva “pós-estruturalista do idioma, como uma maneira de decolonizar as identidades dos brasileiros falantes de inglês” (JORDÃO, 2016, p. 197) e romper com a visão de que o modelo ideal de falante se espelha no falante nativo.

O interesse por temas relacionados as questões de ensino e avaliação da língua inglesa nos contextos de EMI tem levado pesquisadores da área da Linguística Aplicada a se interessar pelos contextos de EMI. Diante dos desafios relatados pelos professores de EMI e do apontamento da crescente demanda por cursos de desenvolvimento, bem como a procura por países com IES que disponibilizem programas em EMI, é importante que as instituições invistam tempo e esforços na elaboração de políticas linguísticas adequadas aos seus contextos educacionais e sociais, envolvendo os diversos agentes que fazem parte dos recursos humanos das instituições, sem desconsiderar as necessidades dos estudantes e os objetivos fundamentais das IES com pesquisa, extensão e ensino, e busquem o conhecimento e apoio de especialistas dos departamentos de línguas das instituições, que são fundamentais para minimizar barreiras e bloqueios que podem surgir na complexidade das dimensões do EMI.

Calvo e Alonso (2020, p. 17) realizaram um estudo acerca do estado da arte das pesquisas brasileiras sobre o parâmetro temático “internacionalização” e

“inglês”, as duas palavras pesquisadas em português. Os autores analisaram as dissertações e teses do banco de dados da CAPES, revistas brasileiras de Linguística Aplicada, Educação e Ensino Superior, todas em níveis A1/A2, entre os anos de 2013 e 2018. No banco de dados da CAPES, sob a aba da área da Linguística e Linguagens foram encontradas 1.959 pesquisas, das quais nove se enquadraram no parâmetro temático selecionado pelos pesquisadores, “internacionalização” e “inglês”. Na ferramenta de pesquisa Google Scholar foram encontrados 15.400 resultados, dentre os quais, 36 se encaixaram nos critérios relacionados ao recorte temático. Entre as revistas acadêmicas brasileiras pesquisadas, os autores encontraram 11 trabalhos, dentre estes seis já haviam sido encontrados no Google Scholar. O estudo de Calvo e Alonso (2020) reforça o interesse pela pesquisa relacionada à internacionalização e ao uso do inglês como meio de instrução no Brasil, o que pode ser verificado mais concretamente no número de entradas dos estudos publicados nas IES brasileiras, dados representados pelos autores no quadro a seguir.

QUADRO 1 – ESTUDOS PUBLICADOS NAS IES BRASILEIRAS SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO E INGLÊS

Fonte	Número de trabalhos
Banco de Dissertações e Teses da CAPES	09 (04 dissertações de Mestrado e 05 teses de Doutorado)
Google Scholar	36
Revistas brasileiras A1/A2	11 ( 06 trabalhos já haviam sido selecionados na pesquisa do Google Scholar)
	Total: 50

FONTE: Calvo e Alonso (2020, p. 17).

O interesse demonstrado nas publicações brasileiras e pesquisas, o crescente número de IES desenvolvendo cursos e em busca de oportunidades para ingressar no conceito de “ensino superior internacionalizado”, seja este como for compreendido e concebido nas políticas linguísticas das instituições, é indicador de que as IES brasileiras estão ensaiando se tornar ambientes em que a “educação multilíngue possa ser representada, sejam estes ambientes oficiais ou não oficiais, parciais ou integrais, pedagogicamente implícitos ou explícitos” (DAFOUZ; SMIT, 2016, p. 398).

Segundo Dafouz e Smit (2016, p. 398), o interesse e a adoção de idiomas adicionais como meio de ensino no currículo das instituições de ensino superior têm apresentado consequências que, aparentemente, são negligenciadas nas pesquisas, além do fato de que as políticas linguísticas institucionais são invocadas à medida que os “problemas” surgem. Os problemas de pesquisa apontados pelos autores dizem respeito a construtos como língua, conteúdo, integração dos dois, políticas de gerenciamento, políticas linguísticas, estudos sobre novos letramentos, gêneros ou teorias educacionais, entre outros assuntos relacionados a multilinguismo. Contudo Dafouz e Smit (2012) ponderam que as pesquisas e perspectivas se mostram fragmentadas e demonstram falta de consenso nas suas orientações teóricas. Diante disso, os autores sugerem a necessidade de conceitos que compreendam a diversidade e a complexidade inerentes a cada contexto em específico, bem como as suas necessidades e a variedade de objetivos e políticas.

Considerando as pesquisas relacionadas à utilização de outros idiomas como meio de ensino na educação terciária, Dafouz e Smit (2016) desenvolveram um enquadramento teórico dinâmico baseado nas dimensões fundamentais que estão entrelaçadas na multiplicidade do ensino superior, bem como combinaram as perspectivas que devem ser consideradas na análise da adoção de línguas adicionais como meio de instrução, a fim de permitir que os pesquisadores possam traçar comparações e contrastes que vão além de avaliações específicas e locais. Os pesquisadores desenvolveram o conceito de *English-Medium in Multilingual University Settings* – EMEMUS<sup>13</sup>, uma vez que o consideram mais abrangente e com uma compreensão orgânica da universidade como um ambiente multilíngue, no qual os estudantes podem alcançar seus objetivos e aprender utilizando os idiomas que conhecem ou os que estão aprendendo (VAN DER WALT, 2013).

O embasamento teórico do EMEMUS está ancorado nos preceitos recentes da nova sociolinguística da globalização (BLOOMMAERT, 2010), que compreende as línguas como construção social, dinâmica, parte do “fluxo transnacional” (PENNYCOOK, 2007a, p. 6) do mundo globalizado e da “superdiversidade migratória” (BLOOMMAERT; RAMPTON, 2012, p. 2) da atualidade; bem como está

---

<sup>13</sup> Tradução da autora para *English-Medium in Multilingual University Settings* – Inglês como Meio de Instrução em Contextos Universitários Multilíngues.



baseado em uma perspectiva da ecologia da linguagem, cujos conceitos explicam as linguagens como parte integrante do ambiente, inter-relacionadas e imbuídas de complexidades culturais, educacionais, históricas, demográficas, políticas e de estruturas sociais (KAPLAN; BALDAUF, 1997 *apud* DAFOUZ; SMIT, 2016). Considerando-se todas as variáveis e os fatores complexos do EMEMUS, Dafouz e Smit desenvolveram um modelo para analisar Políticas Linguísticas que consideram as dimensões relacionadas ao gerenciamento das línguas, às suas práticas e às crenças dos agentes envolvidos no desenvolvimento, implementação e aplicação das políticas, tendo como base do modelo o discurso como prática social.

O modelo desenvolvido por Dafouz e Smit (2016) foi denominado de ROAD-MAPPING, um acrônimo composto de seis dimensões intersectadas que surgem na complexidade dos contextos EMI: a) *Roles of English* (RO); b) *Academic Disciplines* (AD); c) *Management* (M) (gerenciamento das linguagens); d) *Agents* (A); e) *Practices and Processes* (PP); e f) *Internationalization and Glocalization* (ING). A dimensão do RO, o papel do inglês no EMEMUS, diz respeito às funções atribuídas ao inglês nas IES, seja em contextos mono ou multilíngues, seja nas políticas que regulam seu gerenciamento, práticas e objetivos educacionais. O inglês exerce funções como disseminar ideias científicas, testes de admissão nos programas para estudantes, exigências para contratação de docentes, testes de conclusão de curso para mensurar objetivos alcançados, meio de instrução, língua de leitura ou produção de trabalhos acadêmicos, entre outras. As Disciplinas Acadêmicas (AD) são outra dimensão do ROAD-MAPPING que envolvem a aquisição de letramento acadêmico para a socialização nas comunidades de prática (WENGER, 1998a) acadêmicas do ensino superior. Dafouz e Smit (2016, p. 406) reforçam dois desafios relacionados à dimensão AD quando o EMI for praticado, o reconhecimento e o cuidado com as características e os discursos de cada disciplina e área e a criticidade para não homogeneizar as disciplinas, seguindo modelos monoculturais que podem ser consequência do uso do EMI. A dimensão M, relativa ao gerenciamento da linguagem, reflete preocupações com a tentativa de manipular questões linguísticas (SPOLSKY, 2004), por exemplo, documentos educacionais nacionais ou institucionais que privilegiam idiomas específicos em detrimento de outros. Da mesma forma, crenças dos agentes envolvidos nos processos de internacionalização que optam por não seguir os documentos, gerando políticas “de facto” ou intencionais, seguidas ou ignoradas, conforme Shohamy (2006, p. 45). Os



autores também mencionam a ausência de gerenciamento, a falta de regulamentações explícitas e políticas linguísticas, tudo isso demonstra, de forma silenciosa, posicionamentos questionáveis.

Os Agentes (A) mencionados nas dimensões de ROAD-MAPPING representam os diversos *stakeholders*<sup>14</sup> que fazem parte do planejamento, da implementação e da avaliação das políticas linguísticas nas IES. O conceito de “agência”, em relação às políticas linguísticas, tem muitos formatos, uma vez que se refere aos “atores individuais” – professores, estudantes e colaboradores administrativos –, ou “atores institucionais” – colegiados, diretores, reitores, diretórios estudantis, entre outros que fazem parte da rede de interessados envolvidos na implementação de medidas de internacionalização das IES, imprimindo nos processos visões e interesses distintos, por vezes conflitantes. A dimensão PP (Práticas e Processos), seguindo uma perspectiva construtivista da aprendizagem, refere-se ao “desenvolvimento de um repertório comum apropriado para os objetivos comunicativos acadêmicos e sociais do uso do inglês como língua franca nas disciplinas do ensino superior” (HYNNINEN, 2012, p. 15). Jacobs (2007) propõe parcerias e trabalhos de colaboração entre professores especialistas nos conteúdos das disciplinas e professores especialistas da linguística, para que possam unir esforços para desenvolver a aprendizagem dos conteúdos necessários, independentemente da língua de instrução. O ING do modelo ROAD-MAPPING diz respeito à dimensão da Internacionalização e Glocalização, que, de acordo com Dafouz e Smit (2016), sinaliza que as instituições de ensino superior devem considerar interesses e forças internacionais, globais, nacionais e locais para alcançar bons resultados em seus esforços de internacionalização. Os autores reforçam a necessidade de se desenvolver processos de internacionalização baseados em medidas de implementação sistemáticas e institucionalizadas que apoiem e direcionem as ações dos cenários universitários multiculturais e multilíngues.

---

<sup>14</sup> Definição da autora: partes interessadas, participantes.

O enquadramento teórico ROAD-MAPPING de Dafouz e Smit (2016) será utilizado para analisar os discursos dos professores que fizeram parte do curso EMI, fonte de dados para esta pesquisa.

## 2.4 A INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA

De fato, como aponta Knight (1997, p. 6), existem diversos conceitos para a internacionalização do ensino superior, tais como “educação intercultural, educação internacional ou globalização”. O que os conceitos têm em comum é o “multiculturalismo”, o qual está presente como base da internacionalização e imprime sentidos diferentes a cada contexto, de forma a enriquecê-lo e torná-lo único, ao mesmo tempo impõe uma evolução dinâmica e complexa diante de tantas dimensões e variáveis inerentes a cada contexto. O processo de internacionalização das IES, em nível institucional, regional e nacional, deve ser compreendido como a integração de dimensões interculturais aos sistemas de educação locais. Conforme Knight (2002), seria a integração de dimensões internacionais, interculturais e globais aos objetivos educacionais já existentes.

Apesar do crescente interesse na internacionalização, muitos pesquisadores se preocupam com o impacto das dimensões interculturais e internacionais na pesquisa e no processo de ensino (SANTIAGO *et al.*, 2008). Existem aspectos sociais, econômicos, valores pessoais, profissionais, institucionais, políticos, bem como questões de identidade e crenças que precisam ser considerados no planejamento, implementação e acompanhamento dos processos de internacionalização. Para Dabija, Postenicu e Pop (2014, p. 732), como cada cultura é afetada de formas diferentes devido à “heterogeneidade dos seus percursos históricos, tradições e cultura, é necessário encontrar um caminho de compatibilidade e harmonização na educação superior, para que o processo de internacionalização seja suave”.

Geralmente a mobilidade acadêmica tende a favorecer instituições com sistemas educacionais bem desenvolvidos, assim como estudantes economicamente privilegiados, contribuindo para o crescimento de desigualdades já existentes historicamente. Os rankings internacionais e os mecanismos de avaliação das IES para tais rankings tendem a perpetuar essas desigualdades e a favorecer as instituições já conceituadas e estabelecidas internacionalmente, o que concretiza a

internacionalização como pauta das agendas e políticas institucionais das IES brasileiras. Diante disso, apesar de internacionalização não ser sinônimo de EMI, até pelo seu caráter essencialmente multicultural e multilíngue, cada vez mais as IES ofertam disciplinas em língua inglesa e publicam suas pesquisas em inglês, na expectativa de obterem mais visibilidade e projeção institucionais.

A Internacionalização em Casa, *Internationalization at Home* – IaH, que, conforme Nilsson (2003, p. 31), refere-se a “qualquer atividade relacionada a internacionalização que não envolva mobilidade externa”, é apontada por pesquisadores como uma alternativa para lidar com desafios da internacionalização e da “personalização” dos processos, como uma forma de atender às demandas relacionadas às dificuldades relativas a mobilidade, desigualdade de condições sociais, acesso restrito aos conteúdos considerados importantes internacionalmente, elitismo acadêmico, entre outros fatores específicos de cada contexto acadêmico; ao mesmo tempo que a IaH se projeta como uma maneira de atrair estudantes do exterior para as universidades locais. Finardi *et al.* (2020), ao apresentarem programas de internacionalização das universidades brasileiras, citam a definição de Beelen e Jones (2015, p. 69) sobre IaH, os quais propõem que “as dimensões internacionais e interculturais de um determinado local sejam integradas, unificadas por meio de um currículo formal e informal, desenvolvido com o objetivo de atender estudantes de ambientes educacionais domésticos”.

Baumvol e Sarmento (2016) corroboram a argumentação de que a IaH representa uma possibilidade de incluir uma parcela maior de estudantes, docentes e instituições superiores nos projetos de internacionalização. Diante disso, compreende-se que os desafios de ampliar a participação na internacionalização são muitos, especialmente em se considerar um país com a dimensão geográfica do Brasil, bem como a heterogeneidade em relação ao conhecimento de idiomas. Outro desafio, como já mencionado, é a desigualdade social, que é abissal ao se considerar o acesso aos conteúdos e ensino de qualidade, aos recursos que facilitam ou interferem no acesso aos conteúdos, além das condições físicas, emocionais e psicológicas de aprendizagem. Entretanto, oportunidades de IaH são vistas por diversas instituições e pesquisadores como uma alternativa de maior alcance e que pode, a longo prazo, reduzir algumas desigualdades, não como uma resolução para os desafios, mas como oportunidade de integrar currículos e

programas e possibilitar a inclusão de dimensões interculturais e internacionais aos contextos acadêmicos locais. A saber

A internacionalização em casa, mostra-se como uma alternativa inclusiva para internacionalizar o ensino superior, envolvendo a dimensão intercultural e internacional nos processos de ensino e aprendizagem, currículos e programas, pesquisas, atividades extra - curriculares, relações com as culturas locais e grupo étnicos e a integração de alunos e docentes estrangeiros na vida acadêmica local. (BAUMVOL; SARMENTO, 2016, p. 71).

O crescimento da internacionalização no ensino superior impeliu as IES brasileiras a buscarem alternativas que possam ser adequadas ao seu público estudantil interno e que sejam percebidas como oportunidades para alunos em mobilidade. Diante desse cenário, a tendência de “Internacionalizar em Casa” (HUDZIK, 2014; BEELEN; JONES, 2015; FINARDI *et al.*, 2020) se fortaleceu no Brasil e as iniciativas de IaH são percebidas tanto em instituições privadas quanto em universidades públicas, impulsionadas por fatores como a competitividade do mercado educacional, as posições nos rankings nacionais ou internacionais, a captação de investimentos, as parcerias com empresas de fomento, maior possibilidade de recursos governamentais, maiores oportunidades para publicações, dentre outros objetivos.

Para entender melhor o fenômeno da internacionalização no que diz respeito à realidade do ensino superior do Brasil, Finardi *et al.* (2020) conduziram uma pesquisa cujo objetivo foi proporcionar para as IES brasileiras projetos, políticas e agendas de internacionalização que sejam voltadas para necessidades locais, sustentáveis e abrangentes. A pesquisa baseou-se majoritariamente em três aspectos cruciais para a análise da internacionalização no Brasil: 1) Políticas Linguísticas, 2) Princípios Locais e 3) Matriz de Avaliação Multinível. A meta-análise, baseada nas publicações realizadas como parte das pesquisas do grupo de estudos dos autores entre 2014 e 2018, na Universidade Federal do Espírito Santo, e indicou que “existe uma lacuna entre os princípios e as políticas (linguísticas) que direcionam o processo de internacionalização no Brasil” (FINARDI *et al.*, 2020, p. 31). Diante disso, na percepção de Finardi e coautores, ainda faltam princípios norteadores para os processos de internacionalização no País. Acima de tudo, é fundamental que as ações de internacionalização sejam pensadas e projetadas de forma coordenada, demonstrando unidade e organização para dar conta de um

processo de internacionalização brasileiro, que considere princípios e políticas globais, mas que, sobretudo, contemple necessidades e especificidades locais, como uma forma de unir o melhor dos dois mundos, perspectivas globais e locais, em prol das IES no Brasil.

Em relação às Políticas Linguísticas especificamente, Finardi *et al.* (2020) argumentam sobre a centralidade das linguagens para a educação, ficando no Brasil, um país considerado monolíngue, embora composto de mais de 200 línguas diferentes, indígenas ou de herança, e que, por meio de reformas educacionais, elegeu o inglês como língua estrangeira oficial ensinada nas escolas de ensino básico. Spolsky (2004, não p.), mencionado pelos autores, afirma que as “políticas linguísticas devem compreender questões relacionadas às práticas linguísticas, ideologias linguísticas e esforços para modificar as práticas por meio da intervenção, planejamento e gerenciamento”. Dessa forma, ações políticas e governamentais podem intervir nas políticas linguísticas mediante a percepção de eventuais consequências políticas, econômicas, sociais e culturais, o que torna a discussão acerca das políticas linguísticas complexa, dinâmica, permeada de fatores políticos, demográficos, sociais, religiosos, culturais, burocráticos, entre outros, que podem mudar à medida que os interesses de indivíduos ou grupos se apresentam (SPOLSKY, 2004).

Outra questão que gera descompasso entre linguistas, o entendimento e a prática em muitas IES são os padrões de proficiência exigidos implícita ou explicitamente, representados por falantes nativos; ou ainda testes de seleções e avaliações de desempenho referenciadas em testes de proficiência que exigem padrões semelhantes, que ignoram a premissa de que o inglês da internacionalização no ensino superior deveria ser uma língua franca com normas linguísticas desenvolvidas pelos próprios usuários (JENKINS, 2014, MAURANEN; HYNNINEN; RANTE, 2016) com o objetivo de priorizar a comunicação compartilhada dentro de determinada comunidade de prática. Finardi (2014, p. 403) sugere que os “brasileiros se apropriem do inglês, que o adaptem para suas necessidades e realidades”, portanto, é importante que as políticas linguísticas reflitam isso e promovam mudanças, ainda que lentas, nas crenças da comunidade acadêmica. Diante disso, Finardi *et al.* (2020) defendem que as IES “definam suas necessidades locais e encontrem um contraponto entre as forças locais e globais”, e que as políticas linguísticas institucionais considerem as seis dimensões definidas

pelo grupo de pesquisa, quais sejam: 1) idioma de admissão; 2) ensino de idiomas; 3) idioma de instrução; 4) idioma de pesquisa; 5) idioma de administração; e 6) idioma de comunicação externa – sempre considerando as demandas e culturas (acadêmicas e outras) específicas de cada realidade institucional.

Os Princípios Glociais de Finardi *et al.* (2020, p. 34) se baseiam no entendimento de que a globalização traz imbricações das relações “universais e particulares”, em uma relação na qual os contextos local e o global se “afetam mutuamente, bem como seus discursos e políticas, dirigidos por interesses econômicos”. No Brasil, os autores citam a constante redução de verbas para a educação superior como parte de um projeto neoliberal de transnacionalização (SOUSA SANTOS, 2005), o que significa a lenta morte das IES por inanição, poucos recursos para investimentos e drástica queda na qualidade do ensino e da educação. Diante de um cenário global de mobilidade que tende a favorecer as universidades do Norte Global, o empobrecimento das universidades brasileiras contribui para a desigualdade e reforça as geografias da internacionalização centradas em regiões do hemisfério norte (ADRIANSEN, 2020).

Outro aspecto de desigualdade apontado em pesquisas de Finardi e Guimarães (2017) é a parcialidade dos critérios adotados para as avaliações do posicionamento das universidades nos rankings internacionais, que, por sua vez, mensuram variáveis que podem não possuir muita relevância na realidade acadêmica brasileira e, por outro lado, não contabilizam fatores que são valorizados no âmbito nacional. Por exemplo, no ranking *Times Higher Education* (THE), um dos critérios com mais peso é a diversidade nacional do corpo discente. Tal critério faz sentido em contextos como Estados Unidos e Inglaterra, cujas instituições atraem estudantes do mundo inteiro (por exemplo, SALMI, 2009) (e cujos modelos orçamentários dependem disso), mas a educação brasileira nunca foi voltada para o público externo (e raramente depende dele para se sustentar financeiramente). Por outro lado, há outras práticas amplamente implementadas no ensino superior brasileiro, como a extensão, que tem impacto e alcance cultural considerável, mas não é considerada nos rankings internacionais.

Outro critério comum nos rankings internacionais é o “impacto” da produção intelectual (isto é, publicações acadêmicas). Esse impacto é frequentemente medido usando dados de número de citações em outros artigos – o que pode privilegiar a publicação em inglês, em periódicos internacionais (PACKER, 2016). No entanto, as

publicações brasileiras também devem ser consideradas ao se pensar glocalmente, visto que grande parte das pesquisas produzidas no país não são publicadas em revistas internacionais pelo fato delas serem, principalmente, do interesse de um público nacional, sem necessidade, portanto, de publicar em língua estrangeira (ROSSONI, 2018).

Outrossim, o conhecimento da língua inglesa dentre os brasileiros, em específico os que pertencem às comunidades universitárias, é outro fator preponderante no conceito de glocalização. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil, em termos de alcance e resultados práticos no uso dos idiomas, não pode ser comparado a países com menor desigualdade socioeducacional e socioeconômica, para além das diferenças ideológicas sobre a importância do conhecimento enquanto capital cultural. Portanto, como os critérios desses rankings não dão conta de mensurar a realidade da educação no Brasil, as IES brasileiras tentam se reinventar para se adaptar aos requisitos internacionais de avaliação, entretanto, os critérios não contemplam e relevam as especificidades locais das IES, levando os pesquisadores a postularem que a “internacionalização não é para todos”.

Tendo em vista os princípios de localização e globalização da internacionalização em casa (IaH), os autores Finardi *et al.* (2020, p. 36), embasados nos estudos aos quais se dedicaram e nas experiências adquiridas a partir das pesquisas feitas, propõem que os agentes da internacionalização desenvolvam princípios glociais, calcados em esforços para que as “características locais dialoguem com as globais”, com o propósito de “decolonizar o Sul, promovendo (e respeitando) conhecimentos glociais, construídos em relações entre países do Sul e do Sul e do Norte”, em uma relação de equilíbrio e que respeite os conhecimentos e as especificidades de cada contexto.

Com o objetivo de prover um “guia” para auxiliar no planejamento da internacionalização das IES brasileiras, tendo como base pesquisas e especificidades glociais, o grupo de pesquisa propôs uma matriz para a Internacionalização em Casa, denominada de *The Multilevel Assessment Matrix of Internationalization*<sup>15</sup>, que oferece elementos para que as instituições possam tomar

---

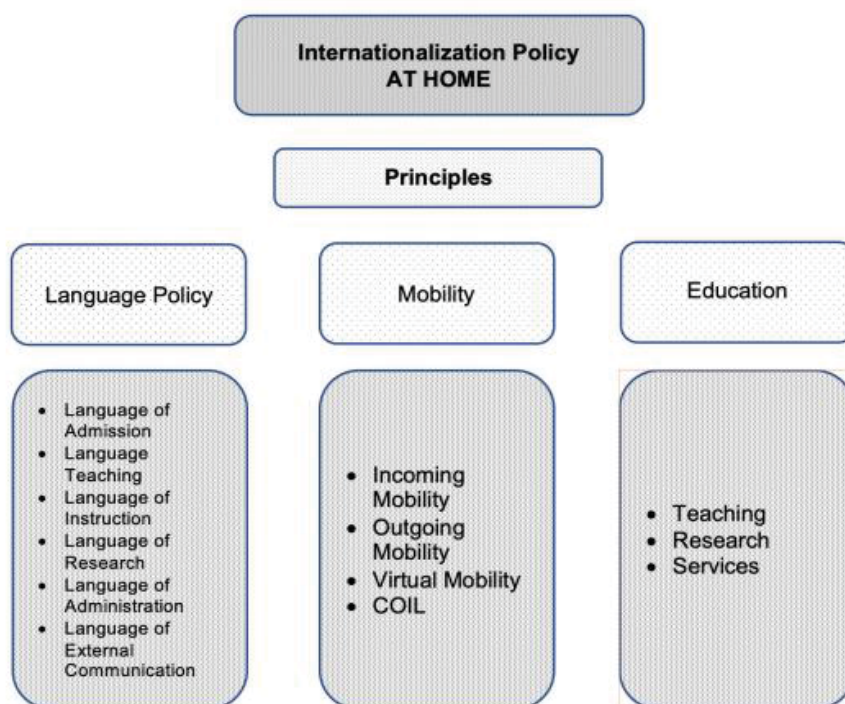
<sup>15</sup> Tradução da autora: Matriz de Avaliação da Internacionalização Multinível.



decisões mais informadas acerca dos processos de internacionalização. A matriz é composta por três camadas, a primeira, *Internationalization Policy at Home*, refere-se à etapa fundamental que as IES devem tomar ao definir um plano de internacionalização institucional, que deve ser aprovado pela sua comunidade acadêmica e amplamente discutido em várias instancias. A etapa de elaboração da política institucional de internacionalização pode significar um desafio grande para as IES, entretanto, para que realmente haja engajamento da comunidade acadêmica e para que o plano não fique apenas “no papel”, é fundamental incluir os interessados no processo. A segunda camada da matriz, *Principles*, representa os princípios que servirão como guia e base das ações e decisões acerca do projeto de internacionalização, segundo as necessidades e expectativas institucionais, previamente definidas e discutidas no momento da determinação das políticas institucionais. A última camada da matriz diz respeito às três áreas que os autores consideram de maior impacto na política de internacionalização da universidade – 1) a política linguística, 2) os programas de mobilidade e 3) a educação. As áreas estão imbricadas e nos quadros a seguir estão listados os elementos que devem ser cuidadosamente contemplados nos planos de internacionalização. A intenção dos autores é garantir que as complexidades inerentes ao processo sejam consideradas, com a possibilidade de vislumbrar, futuramente, projetos e políticas de internacionalização complexas, glocais e sustentáveis. A matriz está representada na FIGURA 1, a seguir.



FIGURA 1 – MATRIZ DE AVALIAÇÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO  
The Multilevel Assessment Matrix of Internationalization



FONTE: Finardi *et al.* (2020).

## 2.5 POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DAS IES NO BRASIL

Muitas iniciativas de internacionalização das IES brasileiras ocorrem por intermédio de programas vinculados ao Ministério de Educação e Cultura e ao Ministério das Relações Exteriores. Por meio desse órgão, são assinados acordos de cooperação entre instituições de diversos países com o governo federal para que sejam facilitadas as tramitações dos projetos, bem como as documentações necessárias para as implementações. Existem comissões representativas em órgãos do governo que são responsáveis por analisar, viabilizar e supervisionar as iniciativas e os projetos.

Diferentemente das propostas relacionadas à Educação Básica, como a implementação de escolas bilíngues ou internacionais, não há um projeto unificado de internacionalização do ensino superior brasileiro, mas ações que visam a investir na ampliação e divulgação da pesquisa nacional, mobilidade interna e externa, capacitação em línguas estrangeiras, aperfeiçoamento dos currículos baseados em padrões e conteúdos internacionais, entre outras. No entanto, há um número considerável de pesquisadores brasileiros que avalia as ações tomadas pelo

governo com cautela. De acordo com o pensamento de Lima e Maranhão (2009, p. 585), por exemplo, as políticas de internacionalização brasileiras podem ser consideradas “passivas”, com uma “conotação negativa, associada à subalternidade, à dependência daquilo ou daquele que é objeto de determinada ação”; enquanto Gimenez (2020, p. 2) argumenta que a perspectiva “empresarial”, que parece agradar o MEC, está longe de ajudar a democratizar a internacionalização. Outro aspecto importante a ser considerado é a diferenciação entre instituições públicas e privadas, uma vez que as IES particulares têm mais autonomia e, por vezes, menos burocracia para buscar parcerias e intercâmbios com empresas multinacionais e instituições de ensino superior privadas.

Por diversas vezes programas educacionais, especialmente nas instituições públicas, estão atrelados a projetos políticos e ideológicos, projetos eleitoreiros, o que resulta em mudanças de governo e descontinuidade das ações, ou cortes de verbas que impedem a continuidade dos projetos, que acabam morrendo por “inanição”. Para o desenvolvimento deste estudo, com o intuito de exemplificar os caminhos pelos quais os programas voltados à internacionalização no Brasil vêm percorrendo, bem como para ilustrar alguns programas nacionais em andamento e outros que foram extintos, foi realizado um levantamento sobre alguns programas governamentais e institucionais de internacionalização. Os programas selecionados são uma pequena amostra, sem o objetivo de ser exaustivo, das muitas alternativas que já existiram ou ainda estão em vigor. Dessa forma, não há intenção de preterir projetos em relação a outros, pois esses foram selecionados por sua relevância para a internacionalização e/ou capacitação linguística.

### 2.5.1 Programas e Iniciativas nacionais

A CAPES<sup>16</sup> tem papel fundamental no processo de internacionalização da ciência, tecnologia e inovação brasileiras com auxílios e bolsas de estudo e pesquisa para estudantes, professores e pesquisadores, por intermédio dos seus programas e ações. A concessão de bolsas ocorre individualmente, vinculadas a projetos conjuntos de pesquisa ou por meio de parcerias entre universidades<sup>17</sup>. O objetivo é promover a formação de profissionais para o magistério superior e o desenvolvimento científico nacional, bem como a internacionalização da mobilidade e a cooperação entre grupos e instituições de ensino e pesquisa.

O **Programa Institucional de Internacionalização – CAPES – PrInt**<sup>18</sup> é um projeto institucional vinculado à pós-graduação e que tem por objetivo incentivar os planos estratégicos de internacionalização das IES contempladas em diversas áreas, por meio de ações de apoio e investimentos em redes de pesquisa internacionais e na produção acadêmica; ampliação da mobilidade de docentes e discentes para o exterior e do exterior para o Brasil; fomento à transformação das IES participantes em ambientes internacionais; e incorporação de outras ações da CAPES ao esforço de internacionalização, inclusive a oferta de disciplinas ministradas em língua estrangeira.

Os projetos CAPES-PrInt têm duração de até quatro anos, com início em novembro de 2018 e previsão de auxílio para Missões de Trabalho no Exterior; recursos para manutenção de projetos; bolsas no exterior; doutorado sanduíche;

---

<sup>16</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi desenvolvida por uma comissão composta por representantes de órgãos do governo e entidades privadas e instituída pelo Decreto 29.741/5, de 11 de julho de 1951. Sua trajetória foi marcada por momentos de instabilidade política e calmaria, posteriormente sendo subordinada à administração do Ministério da Educação (MEC). A CAPES atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* e dos programas de mestrado e doutorado brasileiros. A partir de 2007, passou a atuar na formação de professores da educação básica, no Brasil e no exterior. Entre os seus programas institucionais estão: a) a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; b) o acesso e divulgação da produção científica; c) os investimentos na formação de recursos humanos de alto nível, no país e exterior; d) a promoção da cooperação científica internacional; e e) a indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.

<sup>17</sup> Bolsas de Mestrado Pleno no exterior deixaram de ser ofertadas a partir de 2003, sob o entendimento de que existem cursos de excelência no país e que atendem à demanda de forma adequada.

<sup>18</sup> Para mais informações, ver: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/>. Acesso em: out. 2020.

professor visitante junior (antigo pós-doutorado com vínculo empregatício); professor visitante sênior (antigo estágio sênior no exterior); capacitação em cursos de curta duração ou *summer/winter schools*; bolsas no país; jovem talento; professor visitante; e pós-doutorado.

O **Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)** foi criado em 1981, atualizado em 2006, e instituído pelo Decreto n.º 7.948, de 12 de março de 2013<sup>19</sup>, é resultado de parcerias entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Ministério das Relações Exteriores (MRE) por intermédio da Divisão de Temas Educacionais (DCE) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O objetivo do programa é facilitar a realização de cursos de mestrado e doutorado em IES brasileiras e formar profissionais que, ao retornarem aos seus países, tornem-se agentes de transformação social e promoção do desenvolvimento socioeconômico.

O público-alvo são estudantes de origem de países em desenvolvimento, que têm acordo de cooperação cultural e/ou educacional com o Brasil. São 60 países ao todo, entre eles: 26 da África, 25 das Américas e nove da Ásia. Segundo dados oficiais, em torno de 68% dos estudantes vêm de países das Américas, principalmente Colômbia e Peru. Os benefícios dados aos selecionados são: a) vagas em IES brasileiras recomendadas pela CAPES, sem custos de matrícula; b) bolsa mensal no mesmo valor que a oferecida aos estudantes brasileiros; e c) passagem aérea de retorno ao país do estudante estrangeiro. De acordo com os dados e indicadores fornecidos no portal do Ministério das Relações Exteriores, nos últimos quatro anos os índices de conclusão de curso foram 78%, e foram ofertadas mais de 3 mil vagas nas IES brasileiras entre 2014 e 2018, sendo que, em 2019, foram selecionados outros 412 estudantes para o PEC-G 2020.

No portal da CAPES são disponibilizados dados com os índices relacionados aos programas de fomento e ações relativas ao número de bolsistas no país e no exterior. As informações são disponibilizadas divididas em ano, programa, área de conhecimento e modalidade de bolsa. As ferramentas, que têm o objetivo de trazer transparência e visibilidade aos programas, são GeoCapes, Painel de Controle e

---

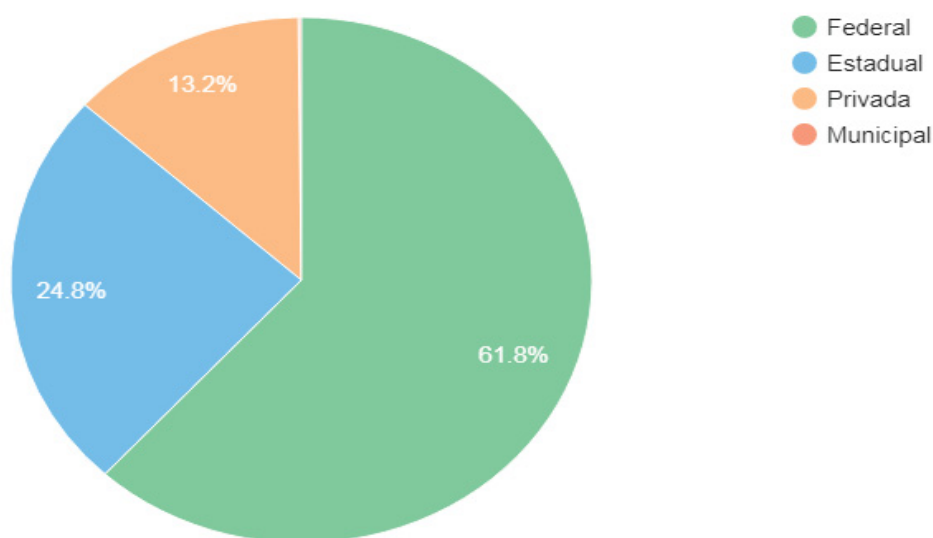
<sup>19</sup> Para mais informações, ver: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECPG.php>. Acesso em: out. 2020.

Bolsistas pelo Mundo<sup>20</sup>, sendo que as duas últimas trazem dados do programa Ciências sem Fronteiras.

De acordo com as informações apresentadas no portal da CAPES, no ano de 2019, foram distribuídas um total de 95.290 bolsas CAPES no Brasil. As bolsas foram cedidas para projetos de mestrado, doutorado, doutorado pleno, pós-doutorado, iniciação científica, professor do IsF, coordenador pedagógico do IsF, professor visitante nacional sênior, professor visitante exterior sênior, jovens talentos, mestrado profissional, professor visitante exterior pleno e pesquisador visitante especial.

As grandes áreas contempladas foram Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes, Multidisciplinar e algumas grandes áreas não foram informadas. Foram contempladas IES federais, estaduais, privadas e municipais, conforme gráfico a seguir, publicado no GeoCapes em setembro de 2020.

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DE BOLSAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA CAPES



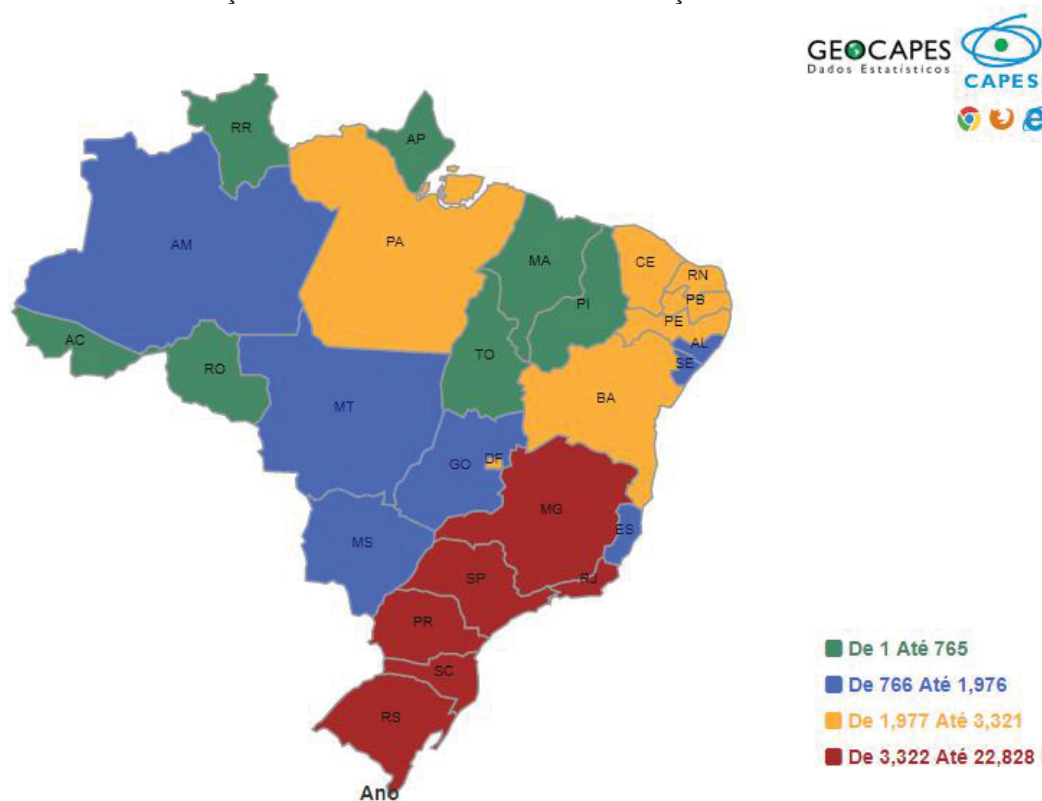
FONTE: GeoCapes (2020).

---

<sup>20</sup> Para mais informações a respeito das ferramentas utilizadas, ver: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/dados-e-estatisticas/view>. Acesso em: nov. 2020.

As bolsas de pós-graduação da CAPES foram distribuídas entre os 25 estados do Brasil. A proporção de concessão de bolsas por diferentes regiões está representada no gráfico divulgado no GeoCapes em setembro de 2020, conforme FIGURA 2, a seguir, e demonstra a concentração maior entre os estados do Sul e Sudeste, possivelmente devido ao maior número de IES nas regiões.

FIGURA 2 – DISTRIBUIÇÃO DE BOLSAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA CAPES NO BRASIL



FONTE: GeoCapes (2020).

O **Programa Ciência sem Fronteiras (CsF)** foi criado em 2011, em uma parceria do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), sob coordenação do CNPq, da CAPES e das Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. O Programa foi desenvolvido para “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional”, conforme site do MEC (não p.). Foi prevista a concessão de aproximadamente 101 mil bolsas de estudos em quatro anos e o fomento a ações de intercâmbio, possibilitando que estudantes brasileiros de graduação e pós-



graduação pudessem fazer estágios no exterior, vislumbrando integração com “sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação” (CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS, [2017?], não p.); atração de pesquisadores do exterior interessados em se estabelecer no Brasil ou fazer parcerias com os pesquisadores brasileiros; e a possibilidade de que pesquisadores de empresas recebessem treinamento especializado no exterior.

Percebe-se a preocupação forte do programa CsF com a tecnologia e inovação na seleção de áreas prioritárias voltadas para o crescimento econômico, desconsiderando áreas como as Ciências Humanas e Educação até 2016, quando o programa estava quase chegando a seu fim. Ademais, os países que mais receberam estudantes brasileiros foram os anglófonos, especialmente Estados Unidos – fenômeno que depois impulsionou a criação do programa Inglês sem Fronteiras (a ser discutido mais extensivamente abaixo) para ajudar a preparar bolsistas para testes de proficiência (especialmente TOEFL). O programa foi encerrado em abril de 2017, com a concessão de quase 104 mil bolsas de estudos no exterior e um investido de R\$ 13,2 bilhões (MARQUES, 2017). A informação contida no portal da CAPES é que o programa cumpriu com seus objetivos e foi desativado<sup>21</sup>. No portal do CsF existem as ferramentas Painel de Controle e Bolsistas pelo Mundo que apresentam dados relativos ao número de bolsistas beneficiados, a distribuição de bolsas por modalidade e área prioritária, bem como sua classificação por país, Estado e Instituição de origem e de destino e sua localização geográfica no mapa-múndi. De acordo com os números oficiais do sistema, foram implantadas 93.247 bolsas pelo mundo<sup>22</sup>.

O **Programa Inglês sem Fronteiras (IsF)** foi lançado em dezembro de 2012, publicado na Portaria n.º 1.446, em uma iniciativa do Ministério da Educação. Percebeu-se no Programa Ciência sem Fronteiras, lançado em dezembro de 2011, que a falta de conhecimento do inglês entre a comunidade universitária havia sido um impedimento para as oportunidades de intercâmbio ofertadas no programa CsF. A capacitação ofertada pelo Inglês sem Fronteiras, à época, era destinada aos

---

<sup>21</sup> Para mais informações, ver: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/bolsas-e-auxilios-internacionais-1>. Acesso em: out. 2020.

<sup>22</sup> Para mais informações, ver: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/bolsistas-pelo-mundo>. Acesso em: out. 2020.

estudantes de graduação e de pós-graduação das IES públicas e privadas, com o propósito de auxiliar os estudantes a alcançar o nível de proficiência exigido nos testes de seleção das universidades anglófonas.

Ainda, o Inglês sem Fronteiras, de acordo com Lima *et al.* (2016), tinha como objetivo promover a capacitação presencial e virtual da língua inglesa para

- a) oportunizar experiências profissionais e educacionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas estratégicas para o Brasil; b) ampliar a participação e a mobilidade internacional; c) contribuir para o processo de internacionalização das IES; d) contribuir para o aperfeiçoamento linguístico dos estudantes brasileiros; e) contribuir para o desenvolvimento dos centros de línguas das IES e ampliar o número de vagas ofertadas. (LIMA *et al.*, 2016, p. 33).

**O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)<sup>23</sup>** surgiu a partir da ampliação do Programa Inglês sem Fronteiras, originalmente criado em 2012, que foi estabelecido pela Portaria n.º 30, em 26 de janeiro de 2016. O IsF incluiu outros idiomas e foi reestruturado como parte de uma política voltada à internacionalização do ensino superior brasileiro e parte do desenvolvimento de uma política linguística para o país. A responsabilidade e viabilização do programa foi delegada à Diretoria de Desenvolvimento da Rede de Instituições Federais de Ensino Superior, sob os cuidados da Coordenação Geral de Assuntos Internacionais da Educação Superior (CGAI/DIFES/SESu/MEC). O programa conta com diversos parceiros nacionais e internacionais.

Dentre as principais metas do IsF estão a capacitação em idiomas para a comunidade universitária e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; a valorização e formação de professores de línguas estrangeiras; a formação de professores de idiomas da rede pública de Educação Básica; a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa; e a aplicação de testes de proficiência em língua inglesa. São ofertados cursos presenciais, cursos on-line e testes de língua estrangeira em alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês e Português para Falantes de Outros Idiomas (PFOL). De acordo com os

---

<sup>23</sup> Para mais informações a respeito do programa, ver: <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf> e <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/programas-e-acoas>. Acesso em: out. 2020.



indicadores de resultados oficiais do portal do MEC, o IsF teve 591.842 inscrições até 2019, com o total de 67% de aproveitamento dos cursos ofertados.

O **Programa de Assistente de Ensino de Língua Inglesa (English Teaching Assistant – ETA)** é uma iniciativa da CAPES em parceria com a Fulbright, Comissão para o Intercâmbio Educacional entre os Estados Unidos da América e o Brasil. O programa foi desenvolvido para aprimorar a “qualidade dos cursos de bacharelado e/ou licenciatura em Letras”, mais especificamente a área de Língua Inglesa, com o objetivo de “valorizar a formação e a relevância social dos profissionais do magistério da educação básica”, conforme site do MEC, (não p.). Os assistentes de ensino de língua inglesa, estudantes que se inscrevem para atuar como ETAs nas IES brasileiras, são cidadãos estadunidenses e “falantes nativos”, segundo dados do portal da CAPES<sup>24</sup>. Não são divulgados números e resultados no portal – o que talvez seja uma indicativa de uma falta de avaliação do impacto do programa. Vale notar que em 2019, antes da pandemia de 2020, o programa sofreu um corte expressivo no orçamento.

## 2.5.2 Programas e Iniciativas Locais da UFPR

Os programas de internacionalização do MEC e do MRE, bem como os programas coordenados pela CAPES, são ofertados pela UFPR, como na maioria das outras universidades federais brasileiras. Em 2018, a UFPR foi selecionada para o Programa Institucional de Internacionalização – CAPES – PrInt, dentre 108 instituições inscritas ficou entre as 25 instituições contempladas, e recebeu o valor de R\$ 48,6 milhões do CAPES Print para colocar em prática seu plano de internacionalização. Segundo o reitor Ricardo Marcelo Fonseca, “a aprovação é um reconhecimento do processo de internacionalização da UFPR, já em curso, com projetos como a preparação para aulas em inglês”. O reitor afirmou ainda que “a internacionalização é um requisito fundamental para o desenvolvimento científico e tecnológico” (FONSECA, 2018, não p.), consolidando em seu discurso a intenção de

---

<sup>24</sup> Para mais informações, ver: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/estados-unidos/programa-de-assistente-de-ensino-de-lingua-inglesa-para-projetos-institucionais>. Acesso em: out. 2020.

internacionalização. A universidade paranaense também participa do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação, participou do Ciências sem Fronteiras, bem como atuou desde o início no Idiomas sem Fronteiras e recebe regularmente estudantes do Programa de Assistente de Ensino de Língua Inglesa. Todas as ações são coordenadas por professores da universidade e oferecem não somente oportunidades de mobilidade, como também espaços para o desenvolvimento de competências linguísticas para a comunidade acadêmica. Apesar de as ações não estarem coordenadas sob um único projeto de internacionalização da instituição, elas contribuem para que a comunidade acadêmica possa alcançar seus objetivos de mobilidade, publicação e acesso a conteúdos disponíveis em línguas estrangeiras.

O Projeto Pedagógico Institucional da UFPR para o quinquênio 2017–2021<sup>25</sup>, foi definido pela comunidade acadêmica a partir de premissas pautadas no Plano Nacional de Educação 2014 – 2024. As propostas foram elaboradas em conjunto em grupos de trabalho, desenvolvidas segundo eixos temáticos que devem orientar os Projetos Pedagógicos dos Cursos ofertados, procurando o constante alinhamento à missão e visão organizacional e, aos Pilares Estratégicos da Universidade Federal do Paraná.

Em relação ao eixo da Internacionalização, especificamente, no PPI da UFPR foram desenvolvidos três ângulos diferentes: a) gestão das políticas de mobilidade acadêmica internacional bilateral, b) gestão das políticas linguísticas e, c) gestão de políticas de cooperação internacional. Cada ângulo relacionado ao eixo da internacionalização se divide em objetivos diferentes e planos de ação para que os objetivos sejam atingidos. Em relação à gestão das políticas de mobilidade acadêmica internacional bilateral os objetivos das políticas de mobilidade são ampliar a mobilidade acadêmica internacional e atrair recursos humanos internacionais altamente qualificados. Sobre a gestão das políticas linguísticas o objetivo específico é ampliar políticas linguísticas. O ângulo de gestão de políticas

---

<sup>25</sup> Para mais informações, ver: <http://www.proplan.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/03/PDI-UFPR-2017-2021-1.-Revis%C3%A3o-2019-compactado.pdf>. Acesso em: mar. 2021.

de cooperação internacional tem como foco captar recursos nacionais e internacionais para cooperação internacional.

Nos planos de ação de cada ângulo do eixo de internacionalização da Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), por meio da sua Coordenadoria de Planejamento Institucional, estão: 1) Ampliar as oportunidades de doutorado-sanduíche internacional; 2) Ampliar as oportunidades para pós-doutorandos em centros de pesquisa de referência internacionais; 3) Ampliar as oportunidades de estágios no exterior, ampliar visitas técnicas ao exterior; 4) Ampliar as parcerias com programas de pós-graduação internacionais para cotutela de teses; 5) Implantar o PIPD - Programa Internacional de Pós-doutorado, para atrair jovens doutores com comprovada competência no exterior, para atuar no ensino, pesquisa, extensão e inovação na UFPR; 6) Ampliar o tempo de permanência de Professores Visitantes internacionais, priorizando visitas de menor duração para que mais programas possam receber visitantes; 7) Ampliar a oferta de cursos de capacitação docente para produção acadêmica em língua inglesa; 8) Ampliar a oferta de cursos de capacitação para oferta de disciplinas em língua inglesa; 9) Ampliar a oferta de avaliações de proficiência em língua estrangeira; 10) Ampliar a oferta de cursos de língua portuguesa para estrangeiros; 11) Ampliar o apoio à publicação de artigos científicos em língua inglesa; 12) Capacitar o quadro docente para participação de editais internacionais de cooperação internacional; e 13) Prospectar programas e chamadas internacionais adequadas para as vocações da UFPR.

A UFPR tem um departamento voltado especificamente aos seus assuntos de internacionalização, a Agência Internacional<sup>26</sup>, e por meio dela atua em busca de parcerias estratégicas, prospecção de chamadas internacionais, auxílio a pesquisadores e alunos interessados em programas de mobilidade nacional e internacional, levantamento de dados institucionais de relevância internacional, proposição de acordos de cooperação e trâmite de cotutelas de tese e organização de atividades relativas à internacionalização em casa. Entre as atividades do projeto de internacionalização da UFPR estão programas de

---

<sup>26</sup> O site da Agência Internacional da UFPR encontra-se disponível em: <https://internacional.ufpr.br/portal/>. Acesso em: out. 2020.

[...] intercâmbio nacional e internacional com universidades com as quais são mantidos acordos bilaterais de cooperação, disponibilização de editais de mobilidade discente e docente (in e out), oferta de programas de acolhimento e orientação institucional para intercambistas (in e out), ações institucionais que reduzam barreiras linguísticas [...]. (UFPR INTERNACIONAL, 2020, não p.).

Com base no planejamento estratégico descrito no PDI, além dos programas nacionais supracitados, a UFPR tem como parte de suas políticas linguísticas projetos de aperfeiçoamento da proficiência de discentes e docentes para atividades acadêmicas em língua estrangeira. Existem iniciativas específicas da UFPR que são voltadas para a) a capacitação de sua comunidade no ensino e aprendizagem de idiomas, em conjunto com cursos da área de Letras e Educação; b) ações de apoio à divulgação de produções e pesquisas da universidade; c) apoio para publicações e apresentações de trabalho em línguas estrangeiras; e d) iniciativas para o desenvolvimento de docentes para o ensino em EMI. De acordo com o portal da Agência Internacional da UFPR, atualmente 16 cursos de pós-graduação da universidade ofertam, ao todo, 35 disciplinas em língua inglesa, e um curso de graduação oferta uma disciplina. As áreas dos cursos são Agronomia, Antropologia, Bioquímica, Administração, Design, Entomologia, Geografia, Genética, Ciências Geodésicas, Gerenciamento de Informações, Literatura e Línguas, Engenharia Mecânica, Ciências Veterinárias, Microbiologia, Parasitologia e Patologia, Engenharia de Produção, Física e Produção de Plantas.

Com o objetivo de demonstrar algumas iniciativas locais na UFPR que impulsionam a internacionalização ou reforçam o uso de EMI na universidade, alguns dos centros de apoio ou projetos serão descritos na sequência desta pesquisa. Os cursos de EMI, presenciais ou on-line, disponibilizados para docentes da universidade, inclusive o que está descrito nesta pesquisa no capítulo 5 e que serviu de subsídio para a coleta de dados, também estão descritos e são compreendidos neste estudo como iniciativas de apoio à internacionalização.

O **Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica<sup>27</sup> (Capa)** da UFPR é um centro acadêmico de escrita, **sem fins lucrativos**, que tem o objetivo de auxiliar a elaboração de trabalhos escritos acadêmicos de diversos tipos, por meio da revisão

---

<sup>27</sup> Para mais informações, ver: <http://www.capa.ufpr.br/portal/>. Acesso em: out. 2020

por pares. O Capa unificou a ideia de centro de pesquisa e centro de formação profissional em um único espaço que auxilia discentes e **docentes** da UFPR e do Brasil também. Os serviços de apoio do Capa são: a) assessoria ou consulta individual para conceituar o trabalho e organizar as ideias; b) tradução de artigos técnico-científicos com qualidade assegurada por treinamentos e ferramentas específica; c) revisão de trabalhos pré-submissão com certificação do Capa; d) revisão de trabalhos pós-submissão com certificação do Capa; e) revisão em grupos para autores que queiram sugestões ou pilotar seus trabalhos; e f) preparação para apresentações e oportunidades para rever seu material com o apoio da equipe do Capa. A equipe de trabalho do Capa é formada por docentes e alunos da graduação e pós-graduação da UFPR, todos recebem treinamento específico para conduzir consultas e assessorias para os serviços oferecidos, assim como treinamentos para tradução com o *SmartCAT Academic Program* e para utilização de ferramentas de linguística de corpus. Os serviços prestados pelos discentes têm caráter formativo e contribuem para o seu desenvolvimento acadêmico e profissional. Todos os serviços são supervisionados pelo coordenador da Capa para garantir a qualidade e a revisão final.

O **Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN)**<sup>28</sup> foi criado em 1995 como um espaço destinado à formação profissional e continuada para os alunos da graduação do Curso de Letras da UFPR. O CELIN é um Órgão Suplementar do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (SCHLA) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e tem caráter extensionista. São ofertados para a comunidade interna e externa à UFPR, com preços reduzidos, cursos de línguas e culturas diversas, bem como idiomas representativos das etnias formadoras da comunidade paranaense e outros que se impõe em razão de aspectos sociais, econômicos e culturais. O CELIN também se caracteriza como um espaço de prática docente, estágio extracurricular, incentivo à pesquisa e à produção científica para os estudantes dos cursos de Letras da UFPR. Os discentes que colaboram com as atividades do CELIN tem a oportunidade de desenvolver habilidades de ensino, elaboração de materiais, convívio com o ambiente de um centro de idiomas,

---

<sup>28</sup> Para mais informações, ver: <http://www.celin.ufpr.br/index.php/home>. Acesso em: out. 2020.

acompanhamento de rotinas e resolução de situações inerentes ao contexto, bem como o desenvolvimento do olhar de pesquisador inserido em ambiente de aprendizagem de idioma.

Os participantes dos cursos ofertados no CELIN, os quais são abertos para a comunidade da universidade e para o público em geral, têm a oportunidade de entrar em contato com diversos idiomas, muitos dos quais são pouco ensinados em escolas de línguas, a preços acessíveis e com possibilidades de descontos e bolsas de estudos. De acordo com dados do portal do CELIN, são atendidos aproximadamente 7 mil alunos por ano. As áreas de atuação compreendem

a) ensino, aprendizagem e pesquisa de línguas e culturas diversas, incluindo o português como língua estrangeira para toda comunidade; b) ensino, aprendizagem e pesquisa sobre leitura e escrita em português como língua materna; c) formação de futuros professores de línguas por meio de cursos e estágios supervisionados; d) formação e atualização continuada de docentes atuantes no CELIN; e) atividades de divulgação da cultura brasileira e de outros países por meio de eventos, palestras, ciclos de estudo, cinema, teatro, música, dança, culinária e cursos específicos; e f) atendimento a intercambistas da UFPR e a estrangeiros em geral. (CELIN UFPR, 2020, não p.).

O projeto de extensão **Formação de Idiomas para Vida Universitária**<sup>29</sup> (**FIVU**) foi criado em 2009, originalmente sob o nome Formação em Línguas para Fins Acadêmicos, motivo pelo qual que ele ficou "popularmente" conhecido como Idiomas para Fins Acadêmicos (IFA). (A mudança para o nome Formação em Idiomas para a Vida Universitária, FIVU, aconteceu em 2019.) O FIVU surgiu a partir da necessidade de proporcionar aos estudantes de licenciatura em Letras um espaço de formação em ensino de idiomas, bem como oportunizar a aprendizagem de línguas para a comunidade discente da universidade. O programa concretizou-se por meio de uma parceria entre a PRAE (Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis), o DTPEN (Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação) e a Coordenação de Letras (Setor de Ciências Humanas). Em 2015, o Projeto foi registrado como projeto de extensão universitária na PROEC e continuou a abordar a vida acadêmica em/na língua estrangeira nos mais variados âmbitos.

---

<sup>29</sup> Para mais informações, ver: <https://fivuufpr.wordpress.com/>. Acesso em: out. 2020.

O público-alvo das aulas de idiomas é formado por estudantes da UFPR, de graduação e pós-graduação, interessados em aprender alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, ou japonês, de forma gratuita e com fins específicos, foco em vivências linguísticas do mundo universitário, como também participar de eventos para aprender sobre cultura e linguagens acadêmicas desses idiomas. Os cursos são coordenados por professores da área de Letras do DTPEN, que possibilitam aos estudantes das licenciaturas em Letras aprofundamento da experiência docente. O projeto é dinâmico e são os próprios licenciandos, com apoio dos orientadores, que pensam e desenvolvem o currículo e os materiais. Todo trabalho acontece de forma cooperativa, tanto no desenvolvimento quanto aplicação e reflexão de suas aulas, constituindo-se em um espaço de formação rico e único. Os alunos que fazem parte dos cursos ofertados pelo FIVU na UFPR têm a oportunidade de aprender idiomas de forma gratuita, desde os níveis básicos. Os cursos são ofertados no início de cada semestre e as inscrições são divulgadas nos canais oficiais da Universidade e dos Centros Acadêmicos.

Os **cursos de EMI para professores da UFPR**, sejam estes docentes interessados em lecionar por meio da língua inglesa ou que já lecionam e buscam aperfeiçoamento, decorreu de uma iniciativa do professor Ron Martinez, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM), hoje também diretor do CAPA. Depois de participar como docente no primeiro curso de EMI já ofertado no Brasil (curso promovido pelo Conselho Britânico em janeiro de 2016), ele percebeu que a demanda para esse tipo de capacitação estava crescendo. Portanto, no mesmo ano, em parceria com a Oxford University, sob coordenação local do professor Ron Martinez, foi promovido o *Oxford EMI Training Workshop* para um grupo de 18 participantes (junho de 2016). O curso teve carga horária de 35 horas. O foco do curso foi a) sensibilização linguística; b) dinâmicas de sala de aula; c) interação professor-aluno; e d) observação de práticas de ensino.

### 2.5.3 Curso EMI especificamente desenvolvido para a comunidade acadêmica local

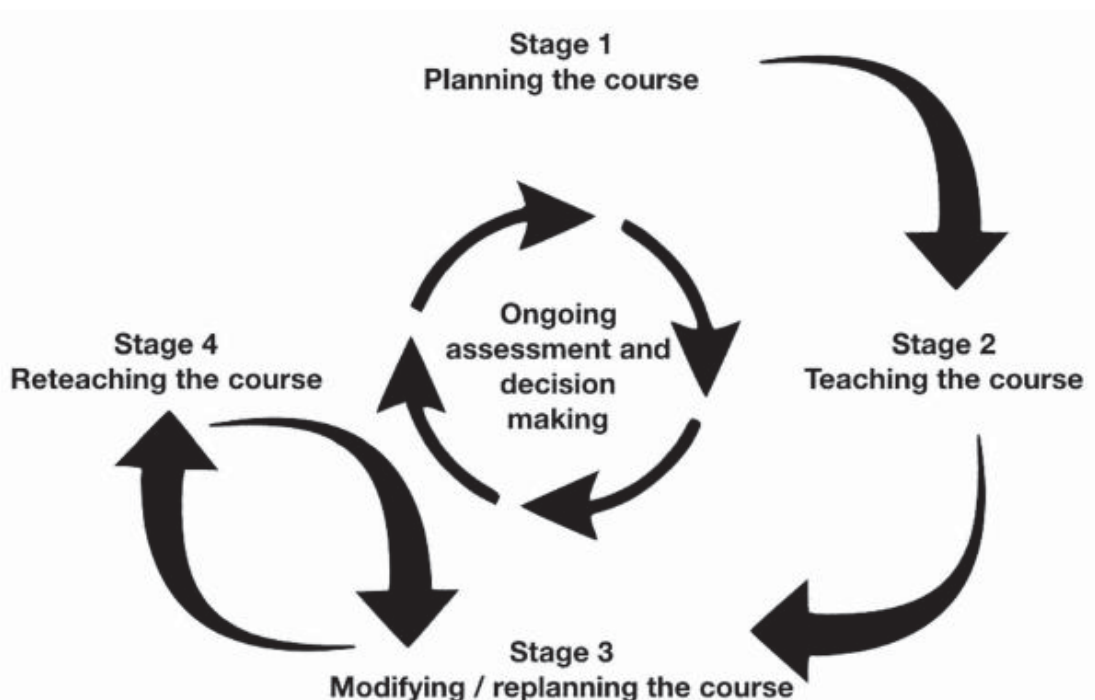
Os participantes do curso da Oxford demonstraram satisfação nos questionários e entrevistas aplicados pelo Ron Martinez na conclusão do curso, contudo, na avaliação de Martinez e Fernandes (2020), o curso não foi desenvolvido com base na realidade brasileira, deixando de fora aspectos importantes da



realidade das IES no Brasil, além de que o custo do curso fornecido pela Oxford se tornou inviável. Diante dessa realidade, pensou-se em desenvolver um curso de EMI específico para docentes brasileiros, atendendo à demanda crescente das IES.

Em 2017, com base na experiência do curso de Oxford e referenciados no modelo de desenvolvimento de cursos cíclico de Kathleen Graves (2000), Ron Martinez e sua aluna de doutorado Karina Fernandes, desenvolveram o curso EMI específico para a UFPR (cujo desenvolvimento formaria parte da tese de doutorado da Karina Fernandes). A conceitualização da elaboração do curso inicialmente se embasou no modelo de Graves (2000), que defende uma abordagem processual e reflexiva de desenvolvimento de cursos, que tem como característica a avaliação contínua dos resultados práticos da aplicação e o redesenho constante de todas as etapas do processo, com base na avaliação cíclica da cada uma delas. Martinez e Fernandes (2020) adaptaram os modelos de desenvolvimento de cursos de Graves (2000) e desenvolveram o Modelo de Desenvolvimento de Cursos Cíclico (ver FIGURA 3). O modelo é composto por uma sequência de quatro etapas para o desenvolvimento e acompanhamento de curso: 1) Planejamento, 2) Aplicação, 3) Modificação ou replanejamento e 4) Reaplicação, os autores adotaram esse modelo para a análise dos cursos EMI que desenvolveram e que foram a base do curso EMI on-line.

FIGURA 3 – MODELO DE DESENVOLVIMENTO DE CURSOS CÍCLICO



FONTE: Martinez e Fernandes (2020, p. 129).



O objetivo inicial de auxiliar os docentes a aumentar sua confiança para lecionar em inglês foi mantido, além de ser um objetivo original do curso de Oxford, é também um objetivo comum apontado em publicações sobre outros cursos de preparação para EMI e foi um ponto positivo já aplicado na UFPR. Além disso, os autores fizeram alterações ao conteúdo, adicionando atividades, leituras, vídeos que fossem mais condizentes com a realidade das IES brasileiras. Foram mantidas as microaulas ao final do curso, com adaptações que permitiam mais tempo para cada participante.

O curso com carga horária de 35 horas foi distribuído em 10 semanas, com início em fevereiro de 2018 até maio do mesmo ano, e teve, ao todo, 23 participantes. As atividades desenvolvidas tinham como objetivos específicos: i) entendimento de que o conteúdo do curso e as dinâmicas de ensino são mais importantes para os alunos do que o sotaque do professor; ii) conhecimento sobre como preparar e lecionar uma aula que incorpore metodologias ativas; iii) conhecimento de técnicas básicas que sinalizem pontos importantes das aulas e momentos de transição; e iv) entendimento sobre como abordar erros de língua inglesa em sala de aula (MARTINEZ; FERNANDES, 2020).

O desenvolvimento do curso ao longo de 10 semanas demonstrou ser muito produtivo no sentido de engajamento dos participantes. Foi criada uma página no Facebook para a turma e nela os participantes trocavam mensagens, postavam comentários, dúvidas e/ou sugestões e interagiam durante todo o curso, enriquecendo os laços como uma Comunidade de Prática (WENGER, 1998a) de professores interessados em EMI. Foram discutidos, ao longo do curso, temas que incluíram desafios institucionais, práticas de ensino efetivas, identidade de falante não nativo, gerenciamento de sala de aula, metodologias ativas, entre outros tópicos de interesse do grupo. Os resultados das pesquisas com os participantes do curso apontaram satisfação com os conteúdos e sentimento de objetivos alcançados, demonstrados com o índice de que 100% dos participantes recomendariam o curso para seus colegas, considerado muito expressivo dentre outros itens do feedback. Eles relataram também que houve efeito positivo na sua motivação, bem como a ampliação do conhecimento sobre metodologia de ensino, sendo que muitos não haviam participado de cursos sobre didática e técnicas de ensino, independentemente do idioma em que atuariam.

Diante dos resultados positivos nas pesquisas anteriores dos autores e recorrente demanda por formação em EMI na universidade, também seguindo os apontamentos do modelo de desenvolvimento de cursos de Graves (2000), que determina a) planejamento, b) ensino, c) replanejamento e d) re-ensino na elaboração de cursos, os coordenadores do curso EMI ofertaram outra versão em julho de 2018, com as alterações necessárias, na modalidade intensiva. O curso de 35 horas foi distribuído em uma semana, coincidindo com o recesso dos docentes. Segundo relatos de Martinez e Fernandes (2020), o curso intensivo foi bastante trabalhoso para os docentes, que já estavam cansados dos afazeres do semestre, por isso atividades como leituras em casa ou interações no Facebook ficaram impossibilitadas devido à carga horária diária já ser exaustiva. Diversas tarefas propostas precisaram ser feitas em sala e, para os autores, não houve tempo entre os encontros para sedimentar os conteúdos e aplicar algumas das técnicas ou novidades nas aulas, como ocorreu nos relatos do curso regular. As atividades foram mantidas, inclusive as microaulas, contudo houve menos tempo para interação extracurso e internalização dos conceitos estudados. Apesar dos resultados não terem os mesmos índices do curso ofertado de modo regular, o índice de aprovação foi satisfatório e os participantes relataram que o nível de confiança deles para lecionar EMI aumentou. Diante disso, eles aprovaram o curso em geral. Para os autores, a época do ano em que o curso foi aplicado e sua carga horária condensada tiveram efeito negativo sobre o desempenho dos docentes, contudo, os autores consideram que os resultados foram atingidos de forma satisfatória e que o modelo do curso EMI da UFPR atingiu seus objetivos geral e específicos.

### 3 TEORIA DAS EMOÇÕES

#### 3.1 EMOÇÕES NOS ESTUDOS DO COMPORTAMENTO HUMANO

As emoções são parte da vida dos seres humanos desde sempre. É comum as crianças ouvirem de seus familiares que devem conter o choro e as demonstrações de raiva em locais públicos, além disso, também não devem gritar e explicitar seus sentimentos com tanta energia. Frases como “engula esse choro”, “você parece uma maria-mole ou manteiga derretida” e “não seja bebê chorão” são comuns para os pequenos (por exemplo, BARIOLAGULLONE; HUGHES, 2011). As emoções também costumam ter distinção de comportamento conforme o gênero da criança. Para meninos: “meninos não choram”, “não seja medroso”; e para meninas: “não seja manhosa ou dengosa” (CHAPLIN; ALDAO, 2013). Já na fase adulta, o desejável é que não sejam tão emocionais, sejam razoáveis, não ajam feito loucos(as), entre outras frases que ecoam na memória dos adultos, que, muitas vezes, sem perceber nem questionar, repetem os mesmos discursos para as pessoas de suas relações, perpetuando o círculo vicioso de apagamento das emoções. O fato é que as expressões das emoções são fundamentais para o desenvolvimento e regulação das relações interpessoais (EKMAN, 2000) e a maneira como cada indivíduo responde emocionalmente aos diferentes contextos pode determinar a sua interação com o meio. Gross (2013) define como processo de regulação emocional a tentativa, controlada ou automática, de lidar com as emoções, com o objetivo de se adaptar ao meio, seja como forma de autopreservação ou autodefesa.

A etimologia da palavra emoção indica que ela provém do latim, no termo *emovere*, e de acordo com o dicionário Oxford (2020), *e-* é uma variante de *ex-* e significa “fora”, enquanto *movere* significa “mover”, ou seja, “mover para fora”. Barcelos (2020) traduz a palavra emoção também como *emovere* do latim, contudo, em sua tradução, explica emoção como energia e movimento. Dessa forma, segundo a autora, a emoção gera ação. Existem outros conceitos ou traduções para emoção, porém o que se observa, de modo geral, é que são sentimentos diversos que devem ser expressos, identificados, vivenciados e que podem ser canalizados para promover ações e mudanças.

Pesquisadores de diversas áreas têm buscado teorizar as emoções, o que é um desafio grande e gera debates em áreas como Biologia, Filosofia, História, Geografia, Antropologia, Sociologia, Psicologia e Linguística Aplicada, entre outras. Benesch (2017) cita que um dos desafios dessas áreas tem sido concordar com uma definição que classifique emoções ou como sensações corporais, características, ou aspectos da mente e/ou construções sociais. A autora relata ainda que definições atuais de outras áreas são fundamentais, uma vez que representam uma abordagem pós-estrutural das emoções. Por exemplo, segundo Benesch (2017), a História prescreve que as emoções foram conceituadas de maneiras diversas ao longo de diferentes períodos. Na Geografia, as Geografias Emocionais, pesquisam a interação entre os espaços e as emoções, investigando as relações das pessoas com suas casas, locais de trabalho, comunidades, instituições, entre outros. Benesch (2017) menciona ainda pesquisas da Antropologia que buscam conceituar as emoções dentro dos contextos culturais nos quais são vivenciadas e, por fim, a Sociologia, que aponta para a fluidez das emoções, considerando-se que ocorrem dentro de contextos sociais específicos, bem como os sociólogos demonstram interesse entre as emoções e as relações de poder.

No início do século IV a.C., o filósofo Aristóteles procurou identificar os estados mentais humanos mais básicos, depois relacionados por diferentes pesquisadores às emoções, por exemplo, nos escritos intitulados “A lista das emoções de Aristóteles”, que propõem expressões distintas das emoções. Santana (2015), a partir da compreensão que possui acerca das emoções e ao tratar do texto *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles, compreende em suas pesquisas que o filósofo diferencia as qualidades percebidas na alma humana, nos estados afetivos, como o apetite, a cólera, o medo, a audácia, a inveja, a alegria, a amizade, o ódio, o arrependimento, o ciúme e a piedade, sempre acompanhadas de prazer ou dor (EN 1105b22-26), atitudes que determinam a capacidade humana de experimentar esses sentimentos, ou, como a autora questiona em seu texto, tais qualidades se referem às emoções? Conforme as pesquisas de Sorabji:

Aristóteles concebeu as emoções como essenciais para melhorar a vida dos homens, não eram apenas úteis. O filósofo reconheceu que não era possível uma vida apenas de contemplação, mesmo os filósofos precisavam comer e viver em sociedade, e a que para viver de maneira mais feliz, deveriam desempenhar o exercício das virtudes em sociedade. Por virtudes, entendia equilibrar a emoção, bem como a ação. (SORABJI, 2002, p. 190-191).

Pelo que se percebe no trecho apresentado, sugere-se que Aristóteles reconhecia a existência e a importância das emoções, as descrevendo de maneira distinta e como possuidoras de grande relevância para a regulação do comportamento humano e das atitudes em sociedade. No comportamento humano, a presença das emoções nas ações se manifesta intensamente, e a razão é fundamental para determinar que o desejo, o prazer e as paixões exacerbadas não direcionem as ações de forma menos racional. Entende-se, aqui, que, na lógica de Aristóteles, a razão deve prevalecer na ação, havendo uma separação da emoção com o intuito de tomar decisões e agir de forma mais lógica. O filósofo postulou em seus escritos que as situações se apresentam de formas diferentes quando vistas sob o efeito das emoções e que alteram a capacidade de julgamento das pessoas (RHET, 1378 *apud* LEIGHTON, 1982).

Yazici (2015), em suas pesquisas e sua compreensão sobre a visão de Aristóteles em relação às emoções, postula que é senso comum entre os estudiosos que o filósofo incluiu a cognição na sua teoria. Segundo a autora, entre as principais consequências de tal inclusão estão os postulados de que:

(1) as crenças são ingredientes importantes para as emoções; (2) as emoções são estados intencionais; (3) as crenças distinguem os limites lógicos não apenas entre as emoções em específico, bem como entre a experiência subjetiva de cada emoção; e (4) os julgamentos são afetados ou alterados pelas emoções. (YAZICI, 2015, p. 914, tradução da autora).<sup>30</sup>

Para a autora, em sua perspectiva, Aristóteles indicava que as emoções também são modificadas à medida que as crenças se modificam, por isso a imaginação tinha um papel importante para o filósofo, uma vez que estabelece o

---

<sup>30</sup> Tradução da autora para: "(1) beliefs are necessary ingredients of emotions; (2) emotions are intentional states; (3) beliefs distinguish the logical boundaries not only among particular emotions but also among the subjective experience of each emotion; and (4) judgments are affected or changed by emotions" (YAZICI, 2015 p. 914).

padrão da emoção. Yazici (2015) ilustra sua hipótese com o exemplo sobre o medo de perigos, apresentado pelo filósofo, no qual ele explica que, na observância da ausência real do perigo, as pessoas sentem maior confiança e não mais medo. Diante desse exemplo, a autora buscou ilustrar a mudança de crença em relação ao perigo, que, conseqüentemente, segundo ela, mudou a emoção e o julgamento.

Outro estudioso que investigou as emoções foi Charles Darwin. Em sua obra *A expressão das emoções nos homens e nos animais* (1897), Darwin defende que a emoção humana e a emoção dos animais apresentam funções e anatomias semelhantes. Darwin atribui às emoções características biológicas e evolutivas. Segundo esse autor, cada emoção se apresenta com comportamentos e mudanças fisiológicas específicas e tem graus de intensidade diversos. Outra contribuição importante de Darwin para o estudo das emoções foi o estudo das expressões faciais e sua relação com o emocional. Em suas pesquisas, Darwin analisou como as emoções se manifestavam por meio de observações de fotos, bem como buscou relacionar as emoções e as contrações musculares percebidas nas imagens das faces, assim como de que maneira as expressões corporais demonstravam determinadas emoções.

De acordo com Darwin, portanto, as emoções são universais, inatas, têm a possibilidade de evoluir e exercem funções determinadas. Apesar de o autor não definir explicitamente as emoções básicas, ele listou as emoções que considerou essenciais: alegria, tristeza, raiva, medo, nojo e interesse.

Estudos sobre as emoções na área da Psicologia provêm um arcabouço teórico importante para diversas outras áreas e as publicações são referência também para pesquisadores da Linguística Aplicada, embora os conceitos sejam constantemente revistos e aperfeiçoados. Do Behaviorismo às Teorias Evolucionistas, as pesquisas da área da Psicologia identificaram as emoções e apontaram sua relevância para o desenvolvimento humano em suas relações pessoais, de trabalho, acadêmicas e assim por diante. O psicólogo norte-americano Paul Ekman (1993), dentro de uma perspectiva biológica das emoções, pesquisou por mais de 40 anos a Teoria da Evolução de Darwin, que preconizava a universalidade das emoções.

Ekman (1993) postulou, por meio de seus estudos, que existem sete emoções básicas, sendo elas a alegria, a tristeza, a raiva, o medo, a surpresa, o nojo e o interesse. Em seus estudos longitudinais, Ekman, embasando sua pesquisa

nos estudos de Darwin, com o intuito de testar a universalidade das emoções, teve participantes de diversos países e culturas diferentes. Com o objetivo de analisar a percepção das emoções nas expressões faciais, Ekman (1993) solicitou aos inúmeros participantes que identificassem quais emoções eram representadas nas imagens da pesquisa, a partir da feição dos indivíduos nas fotografias. Posteriormente, com o objetivo de mensurar e avaliar os movimentos dos músculos faciais, olhos e cabeça, Ekman criou o sistema de códigos dos movimentos faciais (*Facial Action Coding System* – FACS), que permitia gravar o comportamento dos músculos faciais, ainda com o objetivo de demonstrar a universalidade das emoções nos movimentos faciais associados a elas.

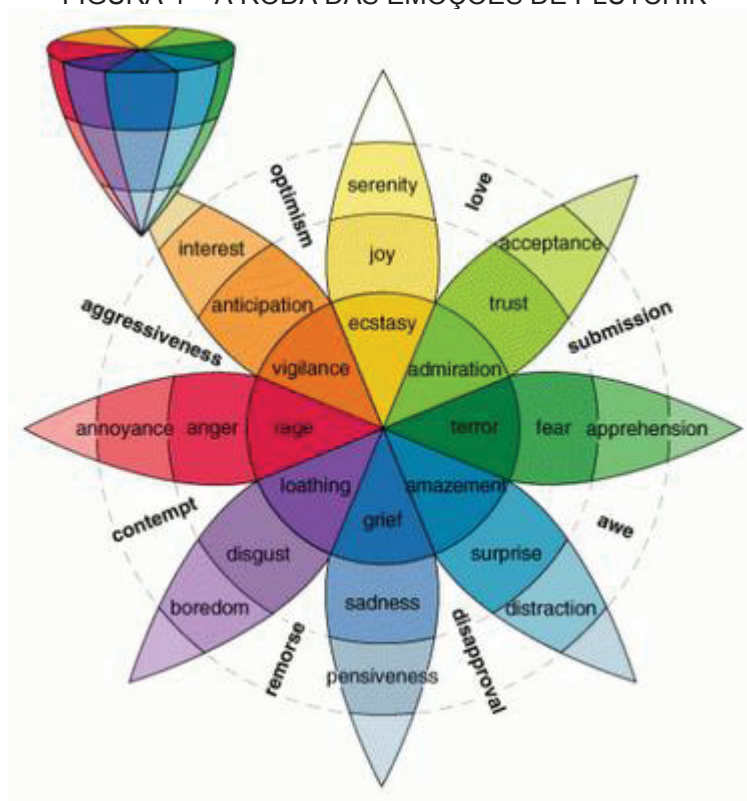
Embora seus achados tenham sido questionados por diversos estudiosos, que apontaram brechas por não ter sido levado em conta variações culturais ou sociais, dentre as contribuições de Ekman e Cordaro (2011) estão o fato de que as emoções são distintas e podem ser diferenciadas entre si. Outro achado importante está no fato de que as emoções evoluíram por conta da adaptação aos ambientes humanos, bem como no de que as emoções são mecanismos biológicos que permitem aos seres humanos reagir e se proteger em situações diversas, como perdas, frustrações, sucessos e alegrias.

Outro psicólogo norte-americano citado nos estudos sobre as emoções é Robert Plutchik. O psicólogo e professor da faculdade de Medicina Albert Einstein na Flórida levantou mais de 90 definições diferentes atribuídas por psicólogos para a teoria da Emoção. A teoria mais conhecida de Plutchik foi a Roda das Emoções, na qual o psicólogo propôs a existência de oito emoções básicas – alegria, antecipação, confiança, medo, nojo, raiva, surpresa e tristeza. Plutchik (2001) defendeu, em sua teoria psicoevolucionária, que as emoções básicas se sobrepõem e se misturam com outras, como se escorressem e formassem novas emoções. Segundo Plutchik (2001), as cores que representam as emoções primárias da roda podem fazer combinações e formar novas cores, que representam emoções secundárias e complementares, por exemplo, antecipação e raiva podem formar agressividade e assim por diante, conforme explicação do autor e ilustrações sobre a roda das emoções, a seguir.



Ao observarmos o padrão utilizado na pesquisa e teoria sobre as cores, temos consequências e resultados das combinações - as emoções, da mesma forma, resultam quando duas ou mais emoções fundamentais são combinadas, assim como o vermelho e azul produzem roxo. Estudiosos que analisaram essas pesquisas concordaram que ao misturar alegria e aceitação são produzidas emoções de amor, nojo e raiva produzem ódio ou hostilidade. Tais misturas foram nomeadas díades primárias na teoria. É possível continuar tais misturas e produzir centenas de termos para emoções com diferentes níveis de intensidade<sup>31</sup>. (PLUTCHIK, 2001, p. 350, tradução da autora).

FIGURA 4 – A RODA DAS EMOÇÕES DE PLUTCHIK



FONTE: Plutchik (2001).

Plutchik (2001) defendeu que as emoções não são simples estados ou sentimentos. Para o psicólogo, há uma corrente complexa de eventos conectados que se inicia com estímulos. Imagina-se que Plutchik se refere a estímulos externos, que ocasionam sentimentos, alterações psicológicas, impulsos para agir e

<sup>31</sup> Tradução da autora para: "If we follow the pattern used in color theory and research, we can obtain judgements about combinations - the emotions that result when two or more fundamental emotions are combined, in the same way that red and blue make purple. Judges in these studies have agreed that mixing joy and acceptance produces mixed emotions of love, disgust plus anger produces hatred or hostility. Such mixtures have been called primary dyads in the theory. One can continue on this way and account for hundreds of emotion terms by mixing two or more emotions at different levels of intensity." (PLUTCHIK, 2001, p. 350).



comportamentos orientados por tais emoções. Dessa forma, os sentimentos não acontecem de modo isolado, visto que são respostas às situações significativas na vida das pessoas e que motivam ações, portanto, para Plutchik, as emoções podem interferir ou regular o processo social, uma vez que surgem a partir de interações sociais. Ainda de acordo com a Roda das Emoções, é possível perceber que a interação entre diferentes emoções, nessa perspectiva de originadas nas interações sociais, são combinadas e resultam numa grande variedade de possíveis emoções e reações.

As emoções de fato permanecem um fenômeno misterioso fundamental na existência humana, apesar das tentativas de teorização de pesquisas anteriores. Kant considerou as emoções humanas inimigas da razão e da moralidade, de fato, a visão cartesiana separava as emoções da racionalidade, privilegiando a razão (SHERMAN, 1997). Já para Goleman (1995), na perspectiva da Inteligência Emocional, teoria bastante difundida na década de 90, tanto na área da educação quanto em áreas voltadas ao desenvolvimento profissional, a cognição e a emoção são inseparáveis, interagem continuamente e influenciam-se mutuamente. De acordo com Vygotsky, “o pensamento possui suas origens na esfera motivacional da consciência, um âmbito que integra nossas inclinações e necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções” (VYGOTSKY, 1987, p. 282). Para ele, uma falha da psicologia, à época, era separar o afeto da cognição, já que as emoções surgem no e do contato social e cultural do indivíduo com o contexto, com o ambiente e influenciam a aprendizagem tanto quanto a cognição.

### 3.2 A TRAJETÓRIA DAS EMOÇÕES NA LINGUÍSTICA APLICADA

A área da Linguística Aplicada, nas últimas décadas do século XX, não voltou seus olhares e pesquisas para as emoções. Como postulado por Swain (2013), o construto das emoções e sua dimensão para o ensino-aprendizagem se tornaram o elefante na sala, ou seja, tornaram-se fonte de incômodo, uma vez que não podem ser ignoradas e influenciam as ações dos seres humanos, entretanto foram relegados nas pesquisas, possivelmente por sua intangibilidade ou incomensurabilidade (ROSS, 2015), ou por serem considerados menos importantes em relação aos aspectos cognitivos da aprendizagem. Benesch (2012) reforça que as emoções vêm sendo sub-representadas nas pesquisas, uma vez que, para a

autora, além de serem vistas como subjetivas e irracionais, são também consideradas emoções predominantemente femininas e difíceis de coletar ou capturar.

O importante é que as pesquisas em diversas áreas relacionadas à aprendizagem estão em um caminho onde o reconhecimento da importância das emoções é cada vez maior. Na área da Linguística Aplicada, por exemplo, estudos recentes vêm defendendo a inseparabilidade da cognição e da emoção. Apesar de suas pesquisas serem voltadas para aspectos diversificados da LA, de modo geral, a maioria busca compreender a dimensão e os efeitos da afetividade no ensino e aprendizagem. Para citar alguns pesquisadores, vemos que Dewaele (2005) e Pavlenko (2005) direcionam seus estudos para a área do bilinguismo e do multilinguismo. Já Aragão (2007) defende a inseparabilidade das emoções e da cognição sob o viés da Biologia do Conhecer, com base nos estudos de Humberto Maturana (2002). Em outras áreas, como a Educação e a Neuropsicologia, estudiosos como Schumann (1997) defendem que as emoções são base de toda cognição humana, o que também reforça a tese da inseparabilidade das emoções e da cognição, embora o foco da aprendizagem não sejam os idiomas.

Do mesmo modo, Dörnyei e Ryan (2015) recomendaram em sua publicação que o estudo das emoções fosse incorporado na área da Linguística Aplicada e também citam a importância das emoções e o fato de ser uma área carente de mais pesquisas. Atribui-se a lacuna nas pesquisas sobre as emoções ao fato de que nas áreas de Linguística Aplicada, TESOL e Aquisição de Segunda Língua (SL), até pouco tempo, o foco central dos estudos era a cognição (SWAIN, 2013). De acordo com White (2018), o prevalecimento do foco das pesquisas na cognição limitou a compreensão da inter-relação entre cognição e emoção, bem como a contribuição que as pesquisas sobre emoções poderiam trazer para os processos de ensino e aprendizagem de línguas. Ver QUADRO 2 de Barcelos (2015) para melhor compreensão da linha do tempo das pesquisas.

A Abordagem Humanística da educação voltou a atenção dos pesquisadores ao domínio afetivo no ensino-aprendizagem, uma vez que enfatizou a importância do mundo interior, dos pensamentos, dos sentimentos e das emoções individuais, além da sua relação estreita com a aprendizagem (LEI, 2007). As pesquisas sobre a afetividade e as emoções na aprendizagem de idiomas nas décadas de 1970 e 1980 demonstraram um interesse maior na importância da afetividade no ensino e da

complexidade evidenciada ao buscar representar as emoções. Krashen (1982) ficou amplamente conhecido no mundo da linguística aplicada com o modelo das hipóteses sobre a aquisição de SL, que incluiu o conceito do “filtro afetivo”<sup>32</sup>. A hipótese do filtro afetivo determinava que algumas variáveis atitudinais dos aprendizes, como alta motivação, autoconfiança e baixa ansiedade, podiam explicar por que alguns alcançavam altos níveis de proficiência em uma língua estrangeira, e outros não, mesmo com boa compreensão nessa língua.

A partir de pesquisas como a de Krashen, passou-se a refletir sobre a importância da atitude do professor e o seu papel em sala de aula para minimizar as situações de ansiedade, conflitos, reduzir “emoções negativas”<sup>33</sup> (aspas da autora) e criar um ambiente favorável para a aprendizagem. Apesar das críticas à hipótese de Krashen, por sua característica simplista e pela dificuldade de operacionalização científica (BENESCH, 2012), seu legado persiste na literatura cognitivista, bem como a crença de que as emoções são divididas entre positivas e negativas para a aquisição de línguas e que devem ser minimizadas pelo professor. Nota-se também que, a partir das hipóteses de Krashen e da aceitação do importante papel das emoções na aprendizagem, o professor ficou responsabilizado pela detecção de possíveis emoções negativas no ambiente da sala de aula, por minimizar seus efeitos, harmonizar as emoções e reduzir ansiedades, ruídos, conflitos, acrescentando tarefas para além do ensino de idiomas e aumentando a carga de trabalho emocional do professor<sup>34</sup> (BENESCH, 2017).

Ainda na linha das pesquisas sobre afetividade e emoções sob a concepção cognitiva do ensino de língua inglesa, com o intuito de unir a afetividade e a cognição, Arnold e H. D. Brown (1999) defendem que a aprendizagem construída a partir da integração da afetividade e a cognição tem uma base mais firme e sólida. Para os autores, a emoção pode ser dividida em duas categorias, as que promovem sucesso na aprendizagem, como motivação, autoestima, e as que interferem na

---

<sup>32</sup> O filtro afetivo de Krashen era uma das cinco hipóteses, junto à distinção entre aquisição e aprendizagem, à ordem natural da aquisição, ao monitor e ao input (KRASHEN, 1982).

<sup>33</sup> No decorrer do texto ficará evidenciado que, na concepção de emoções desta tese, não existem emoções negativas ou positivas, pois o importante é o impacto das emoções nas atitudes tomadas a partir delas.

<sup>34</sup> Para Benesch (2017), o trabalho emocional do professor é um fator a ser considerado com cuidado, para não aumentar a sobrecarga de trabalho e ocasionar situações de estresse.

aprendizagem negativamente, como ansiedade, frustração, entre outras. Nessa perspectiva, de acordo com Arnold e Brown (1999 p. 23), é papel do professor, no processo de ensino, auxiliar os alunos para que superem as “emoções negativas”, possibilitando que a aprendizagem ocorra com êxito. O professor deveria, nessa perspectiva, ajudar os aprendizes a descobrir as fontes de ansiedade, frustração, raiva, bem como as outras emoções tidas como negativas, encorajá-los a expressá-las “e seguir em frente, ir além dessas emoções, para adquirir o novo idioma e ao mesmo tempo, tornar-se proficiente na nova cultura.” (ARNOLD; BROWN, 1999, p. 23, tradução da autora).<sup>35</sup>

Junto a essa intenção de que o foco nas emoções dos aprendizes pudesse impulsionar a aprendizagem, Arnold e Brown (1999) também citaram os Fatores Relacionais<sup>36</sup> – empatia, transações em sala de aula e diferenças culturais –, demonstrando interesse pelo contexto de aprendizagem, sugerindo que o professor considere suas próprias emoções para compreender seus sentimentos e ter um comportamento empático com a sua turma, promovendo melhores relações entre o grupo, no intuito de atingir não apenas resultados melhores na aprendizagem, como também “o crescimento da competência emocional” (ARNOLD; BROWN 1999, p. 24, tradução da autora)<sup>37</sup> dos alunos, do grupo e do professor. Benesch (2012) argumenta que embora os fatores relacionais de Arnold e Brown apontem para uma preocupação com o aspecto social das emoções e afetividade, o foco ainda está nos aprendizes individualmente e na sua interação individual com os outros. Para Benesch (2012), a abordagem social dos autores ainda não incluía fatores como raça, gênero, classe social ou outras questões de identidade que imbricassem relações de poder e suas consequências para as emoções.

Barcelos (2015) cita Block (2003) e a virada social na Linguística Aplicada (LA) postulada pelo autor, quando sugere que a LA deixou de priorizar o aspecto cognitivo no ensino-aprendizagem de língua estrangeira em relação ao contexto social, no qual o processo de aprendizagem ocorre e todos os fatores que o influenciam. Block (2003) faz um levantamento dos autores da Linguística Aplicada,

---

<sup>35</sup> Tradução da autora para: “And then to move beyond them to acquire the new language at the same time as they also become proficient in the new culture.” (ARNOLD; BROWN, 1999, p. 23).

<sup>36</sup> Tradução da autora para: “Relational Factors” (ARNOLD; BROWN, 1999, p. 18).

<sup>37</sup> Tradução da autora para: “The growth of emotional competences” (ARNOLD; BROWN 1999, p. 24).

e das pesquisas e da evolução dessas, trazendo elementos que corroboram a mudança no foco das linhas de pesquisas e seus efeitos sobre a área da Linguística Aplicada. No final da década de 90, antes mesmo do conceito de virada social de Block (2003), pesquisadores da área da Linguística Aplicada, como Firth e Wagner (1997), já apontavam mudanças no foco majoritário quantitativo e cognitivistas das pesquisas da área, o que Larsen-Freeman chamou de “guerra de paradigmas” (LARSEN-FREEMAN, 2002, p. 38). De acordo com Block (2003), em sua percepção na elaboração da obra, havia, na época, uma barreira construída pela Aquisição de Segunda Língua (ASL) convencional, como se fossem autoridades autoproclamadas na área que poderiam bloquear pesquisas qualitativas que tivessem um viés social diferente das correntes quantitativas predominantes. Segundo esse autor:

“Não Entre” é o sinal levantado pela Aquisição de Segunda Língua (SLA) convencional, e a pesquisa qualitativa sensível aos aspectos sociais está sendo dispensada pelas “autoridades autoproclamadas/guardiões da SLA”<sup>38</sup>. (BLOCK, 2003, p. 7, tradução da autora).

Diante do cenário posto por Block, sua intenção era unir a área da Linguística Aplicada convencional, representada na sua obra pelo Modelo *Input-Interaction-Output* (IIO), como em Gass e Selinker (1994), examinar criticamente algumas noções básicas e conceitos que embasam o Modelo IIO e sugerir uma abordagem à pesquisa em Aquisição de Segunda Língua (ASL) mais interdisciplinar e informada socialmente (BLOCK, 2003). Na concepção de Block, as pesquisas deveriam migrar de teorias e construtos simplistas (por exemplo, “input-output”) e essencialistas para pesquisas que englobem, com riqueza, fatores sociais, históricos e contextuais. Block (2003) também argumentou, na proposição do Social Turn, “virada social”, que, ao conceber que a linguagem inclui competência comunicativa, não é possível deixar o uso dela de fora das pesquisas e estudos sobre ASL.

---

<sup>38</sup> Tradução da autora para: “‘No Trespassing’ sign has been erected by the SLA mainstream, and socially sensitive, qualitative research is being dismissed by ‘self-proclaimed authorities/gatekeepers of SLA’” (BLOCK, 2003, p. 7).

### 3.2.1 Virada afetiva da linguística aplicada

Segundo Barcelos (2015), a “virada social” está se repetindo com o construto das emoções. As pesquisas sobre a inseparabilidade das emoções e da dimensão racional da linguagem, que são centrais no processo de aprendizagem de idiomas, estão delineando um movimento semelhante ao que foi relatado por Block (2003), uma virada emocional. Barcelos (2015) cita Pavlenko (2013), que também fala em uma “virada afetiva” na Linguística Aplicada. Pavlenko (2013) diz que a virada afetiva reformula o questionamento sobre a influência da afetividade na aprendizagem de segunda língua, ampliando seu espectro ao incluir fatores relacionados às dimensões linguística, psicológica e social das emoções. Para Pavlenko, a análise e a aceitação desses fatores invertem a pergunta, que costumava ser como as emoções influenciavam a aprendizagem e o questionamento, e que, pós-virada afetiva, passa a ser como a aprendizagem de uma segunda língua pode, por sua vez, influenciar as emoções?

Vários autores da área da Linguística Aplicada, conforme mencionado anteriormente, têm publicado sobre a inseparabilidade das emoções e da razão, e o quanto ambas têm papel central na aprendizagem de línguas estrangeiras. A mudança no foco vem sendo a novidade na área, uma vez que as pesquisas não destacam apenas as emoções dos professores e como essas interferem no processo de ensino-aprendizagem, mas também o aprendiz e o quanto este pode sentir os efeitos dessas emoções ao aprender uma língua estrangeira, bem como os desdobramentos desses efeitos sobre suas emoções e, conseqüentemente, agência, crenças e identidade.

Barcelos (2015) faz um levantamento das pesquisas na área de emoções da década de 1970 até por volta de 2010, conforme QUADRO 2, a seguir, e relata em seu artigo como a área de Linguística Aplicada tem percebido as *variáveis afetivas*, como a autora as denomina. As percepções saem de um escopo que considera, no estudo das emoções variáveis, como motivação, ansiedade, extroversão e introversão, para uma visão mais abrangente e ampliada, que leva em conta o dinamismo do construto de emoções e sua complexidade, o seu aspecto psicológico multifacetado, constantemente em transformação, sendo desdobrado e alterado por múltiplos efeitos recursivos em qualquer momento (SO, 2005). Segundo White (2018), a atenção dada à racionalidade e à cognição foi desafiada pela virada

afetiva, que levou ao reconhecimento das emoções como elemento crucial da vida humana, mental e socialmente. Essa virada empurrou mudanças nas pesquisas, trazendo visões das emoções por meio de lentes afetivas, aspecto desafiador para a área, uma vez que se tornou necessário reestabelecer abordagens teóricas e metodológicas para os estudos empíricos das emoções – algumas dessas mudanças são traçadas no quadro de Barcelos (2015).

QUADRO 2 – TIMELINE OF RESEARCH ON EMOTIONS IN AL

70s	80s	90s	2000s	2010s
Humanistic teaching (Moskowitz, 1978) Attitudes (Gardner & Lambert, 1972)	Affective filter hypothesis (Krashen, 1985) First studies on anxiety (Balley, 1983)	Research on affect (affective factors as factors as individual differences) (Arnold, 1999) Studies on language learning anxiety in language learning (Horwitz, 1990; Macintyre, 1999) Schumann's work on the (1997) neurobiology of emotions	Research on emotions and multilingualism (Dewaele, 2010; Pavlenko, 2005, 2006) Emotions within the framework of the biology of cognition (Aragão, 2005, 2007)	"Affective turn" (Pavlenko, 2013) Sociocultural approach to emotions (Swain, 2013; Imai, 2010; Golombek & Dorian, 2014; Johnson & Worden, 2014) Critical approach to emotions (Benesch, 2012) Research on positive emotions (Gregersen, 2013; Macintyre & Gregersen, 2012)

FONTE: Barcelos (2015, p. 9).

De acordo com Barcelos (2015), a partir de década de 70, seguindo as premissas da escola construtivista e considerando perspectivas sociointeracionistas, concepções humanistas passaram a influenciar a área de ensino de idiomas, abrindo caminho para mudanças importantes. Partindo de princípios de teorias humanistas, o aluno é visto primeiro como um ser humano, e depois como um aprendiz. Em seu quadro com a Linha do Tempo das Emoções, Barcelos (2015) ilustra, de forma sucinta e assertiva, os pesquisadores e suas perspectivas a cada década, de 1970 a 2010, aproximadamente, detalhados posteriormente neste estudo.



Moskowitz (1978), um dos pesquisadores citado por Barcelos, na década de 70, postula que durante o processo de aprendizagem de um idioma os aprendizes estão explorando suas identidades e estão em busca de autoaceitação. Dentro dessa perspectiva, a educação humanística deve se preocupar com o crescimento pessoal, a autoaceitação e a aceitação do outro, fazendo com que o indivíduo se torne mais humanizado. Para Moskowitz (1978), existem dois focos que devem ser considerados na educação humanista, os sentimentos, ao que chamarei de emoções, e o objetivo de captar a individualidade de cada aluno. A aprendizagem deve ocupar-se de como afeta os sentimentos dos envolvidos sobre eles mesmos e trazer à tona durante o processo a capacidade máxima dos indivíduos. Para Moskowitz,

Educação afetiva é educação efetiva. Trabalha-se com aprimoramento das habilidades de desenvolver e manter boas relações, demonstrando preocupação e apoio aos outros, bem como a reciprocidade. Trata-se de uma forma de interagir especial, que consiste em doação, preocupação, aceitação e sensibilidade... A educação humanista é uma forma de se relacionar que enfatiza a descoberta do Eu, a introspecção, a autoestima, e o contato com os pontos fortes e as qualidades positivas dos outros e de cada um<sup>39</sup>. (MOSKOWITZ, 1978, p. 14, tradução da autora).

Na década de 80, Krashen (1982), entre outros pesquisadores citados por Barcelos (2015), influenciou as aulas de idiomas e a escrita de materiais didáticos com as suas hipóteses sobre a aquisição de línguas, entre elas, a do filtro afetivo, conforme visto anteriormente. Independentemente das críticas às outras hipóteses levantadas por ele, no que tange à afetividade, a hipótese do filtro afetivo reconheceu três variáveis que podem impactar positiva ou negativamente nos resultados de aprendizagem: motivação, autoconfiança e ansiedade. Em linhas gerais, para Krashen, o *Language Acquisition Device* (LAD), de Chomsky (1965), (conceito controverso que defende aquisição de língua como atributo mental inato e

---

<sup>39</sup> Tradução da autora para: "Affective education is effective education. It works on increasing skills in developing and maintaining good relationships, showing concern and support for others, and receiving these as well.... It facilitates understanding, genuineness, support and interdependence. Humanistic education is a way of relating that emphasizes self-discovery, introspection, self-esteem, and getting in touch with the strengths and positive qualities of others and ourselves" (MOSKOWITZ, 1978 p. 14).

instintivo do ser humano), sob a influência de variáveis negativas, não recebia (isto é, “filtrava”) o insumo necessário para que se desse a aprendizagem.

Horwitz (2001), no início da década de 90, conforme cita Barcelos (2015), publicou sobre os efeitos da ansiedade e sua relação estreita com o desempenho e os resultados dos aprendizes de línguas em salas de aula. Sua pesquisa foi bastante replicada e chegou a ser reconhecida como o início dos estudos sobre a ansiedade. Para Horwitz *et al.* (1986), a ansiedade relacionada à aprendizagem de línguas apresentava-se de forma diferente da ansiedade comum. A autora percebia aquela como um emaranhado complexo de autopercepções, crenças, sentimentos e comportamentos relacionados à aprendizagem em sala de aula que derivam da singularidade do processo de aquisição de línguas. Pesquisadores como MacIntyre e Gregersen (2012a, p. 105) postulam que, a partir das contribuições e pesquisas de Horwitz, Horwitz e Cope (1986), percebeu-se, na área de SLA, a singularidade do processo de aprendizagem de segunda língua, bem como a ansiedade relacionada à linguagem foi conceitualmente diferenciada de outros gatilhos para a ansiedade.

Ainda na década de 90, a mudança do foco na pesquisa das emoções continuou sob a perspectiva de ainda mais pesquisadores. Conforme quadro elaborado por Barcelos (2015), Arnold (1998) defendeu uma abordagem de ensino na qual existisse uma situação de interação ideal, em que os participantes não sofressem pressão e decepções, que estivessem abertos a outras perspectivas e pudessem refletir criticamente sobre suas suposições. Para o autor, o afeto se definia como um aspecto das emoções, e diante disso, sentimentos, humores e atitudes que pudessem condicionar o comportamento do aprendiz e, interferir ou alavancar a aprendizagem deveriam ser compreendidos, atendidos e dentro do possível, minimizados para não interferir no processo de aprendizagem.

Arnold e Brown (1999), na mesma década, defendiam que a autopercepção e a percepção que as pessoas têm de suas capacidades podem facilitar ou interferir nos resultados de aprendizagem. Dessa forma, os olhos dos pesquisadores voltaram-se para a importância de acomodar as ansiedades dos aprendizes, a importância do papel do professor para incluir atividades e abordagens que permitissem ambientes apropriados para o ensino aprendizagem. Tais elementos são evidenciados nos trabalhos da Rebecca Oxford na mesma década (por exemplo, OXFORD, 1990), especialmente na atenção dada às estratégias socioafetivas identificadas pela pesquisadora, corroborando a crescente importância

dada ao lado afetivo do aprendiz, defendendo a centralidade dos fatores afetivos para a influência no processo de desenvolvimento em língua estrangeira.

Na mesma linha de pesquisas, Horwitz (1999) e MacIntyre (1999) promoveram estudos e publicações em ASL sobre os efeitos da ansiedade na aprendizagem. O ponto comum entre os autores supracitados é o fato de que grande parte considerou os efeitos das emoções nos resultados da aprendizagem, entretanto, desconsiderou que fatores externos e a interação social com o meio pudessem contribuir para aumentar ou reduzir o nível de ansiedade dos alunos no processo de aprendizagem. Outro aspecto sobre os estudos foi a centralidade no estudante, pois cabia ao professor motivá-los, reduzir os fatores de estresse, procurar aumentar a aprendizagem.

Schumann (1999) desenvolveu o modelo da Neurobiologia da Emoção, no qual o cérebro é o ambiente onde ocorre a ASL, de forma que a aprendizagem ocorre por meio da interação do sistema nervoso e o ambiente. Para o autor, a afetividade embasa a cognição humana e a aquisição de línguas é um processo orientado pelas emoções. De acordo com o modelo de Schumann (1999), o cérebro avalia os estímulos recebidos pelos sentidos nas situações de ensino-aprendizagem de línguas e o sistema de avaliação de estímulos de cada um leva a uma resposta emocional. Diante disso, existem variáveis sociais e afetivas que podem inibir ou alterar o processo de ASL, uma vez que o cérebro e seu sistema avaliador respondem aos insumos de formas distintas, os quais variam de acordo com a adaptabilidade de cada cérebro às suas condições de aprendizagem (SCHUMANN, 1997).

Schumann (1999) define as dimensões de avaliação de estímulos que levam a respostas emocionais nas seguintes experiências: novidade e familiaridade, prazer, significância de objetivos e necessidade, potencial de ação e imagem identitária e social. Apesar de distinguir emoções positivas e negativas, o autor não associa nenhuma das dimensões como avaliações negativas ou positivas, contudo postula que estas, em qualquer das cinco dimensões, promovem ASL. Segundo a perspectiva neurobiológica de Schumann (1999), cada professor e aluno de ASL tem sistemas de avaliação únicos e cabe aos professores negociar suas avaliações sobre a situação de aprendizagem com a dos seus alunos, com o objetivo de maximizar a aprendizagem. Percebe-se, nas pesquisas e perspectivas de Schumann, uma caracterização e explicação das emoções na relação mente-

cérebro, que desconsidera a interação social, características socioculturais que interagem e interferem no processo emocional.

Na epistemologia da Biologia do Conhecer, de Humberto Maturana (2002), a emoção faz parte de um domínio de ações que permeiam, influenciam e interferem nas relações humanas, pois são dinâmicas e fluidas. Aragão (2011), sob essa mesma perspectiva da Biologia do Conhecer, define emoções como disposições corporais para a ação, ou seja, as emoções representam as várias formas de ser em relação à dinâmica do ambiente em que se está inserido. Assim, as diferentes emoções especificam diferentes domínios de ações. Aragão baseia-se na perspectiva de Maturana (1998), quando este postula que as emoções mudam à medida que a fisiologia muda, bem como a fisiologia se altera quando as dinâmicas das emoções mudam, num fluir que ele chama de emocionar. Dessa forma, segundo Aragão (2011), as emoções são fenômenos construídos socialmente nas experiências que os aprendizes vivenciam em seus ambientes de aprendizagem, corroborando a perspectiva social das emoções e sua dependência no contexto.

De acordo com Aragão (2011) e Maturana (1998), as emoções e as crenças que os alunos têm a respeito do seu autodesempenho têm um papel fundamental sobre como eles se percebem em sala de aula e sobre como se comportam no seu ambiente de aprendizagem. Para Aragão (2011), no fenômeno da socialização não se pode exigir uma única versão, única realidade que negue outras e que exista independentemente de quem as vivencia. Sejam nas dimensões sociais, hierárquicas, do trabalho, *educacionais*, as emoções não são estados essenciais internos ou externos, e se constituem nas dinâmicas relacionais num fluxo contínuo, o que torna sua compreensão fundamental em contextos de interação com o outro.

Pavlenko (2005) iniciou seus estudos sobre afetividade com o objetivo de questionar a ideia de monolinguismo militante nas pesquisas sobre linguagem e substituí-las por meio do uso de lentes multilíngues para explorar o uso da linguagem e as emoções. A autora usou os “termos ou expressões emocionais”<sup>40</sup> informados em sua pesquisa para verificar se os falantes multilíngues dispunham de um “conjunto unitário de emoções ou repertórios afetivos múltiplos” (PAVLENKO,

---

<sup>40</sup> Tradução da autora para: “emotion words and expressions” (PAVLENKO, 2005, p. xii).

2005, p. xiii, tradução da autora)<sup>41</sup> dentro de cada uma das linguagens adquiridas por eles. Pavlenko, com a coautoria de Dewaele, elaborou um questionário on-line aplicado para 1.039 participantes que eram bilíngues ou multilíngues. Nele também foram analisados textos publicados de escritores multilíngues, com foco no uso da linguagem e das emoções. Pavlenko (2005) declara que adotou as perspectivas universalista e relativista das emoções, à medida que compreende que as emoções são estados internos e fenômenos relacionais, concebendo as emoções como inatas, biológicas e compartilhadas por todos os seres humanos, numa visão universalista, e socialmente construídas, numa perspectiva relativista.

As análises dos achados da pesquisa demonstram que os participantes se sentiam diferentes ao fazerem o uso de línguas estrangeiras devido a fatores como diversidades culturais e linguísticas, contextos de aprendizagem e níveis de linguagem ou emocionalidade e de proficiência também distintos. Pavlenko (2005, p. 18-19) reporta que dentre os resultados sobre o tema da emocionalidade e a linguagem, há relatos de que a L1 parece “real e natural”, ao passo que a LA, aprendida posteriormente, parece “falsa ou artificial” – a autora atribui a artificialidade à necessidade de manipular repertórios linguísticos menos familiares, adquiridos posteriormente à L1. Entretanto, apesar de a autora concluir que existem diferenças no engajamento emocional com idiomas aprendidos posteriormente na vida do falante, ela postula que as línguas aprendidas primeiro não são as preferidas para expressar emoções, bem como as línguas aprendidas posteriormente não são idiomas de menos afetividade.

Retornando ao quadro da evolução das pesquisas sobre emoções de Barcelos (2015), no início da década de 2000 em diante houve uma valorização maior do papel das emoções à medida que estudos e pesquisas enfatizaram a inseparabilidade da razão e da emoção, bem como o papel central das emoções no processo de aprendizagem de línguas (ARAGÃO, 2005; DEWALE, 2011; SWAIN, 2013). Segundo Swain (2013), a presunção é de que as emoções influenciam a aprendizagem de línguas, mas o contrário raramente é considerado. Dentro da abordagem sociocultural adotada pela autora, juntar a emoção e a cognição permite

---

<sup>41</sup> Tradução da autora para: “single set of unitary emotions or multiple affective repertoires” (PAVLENKO, 2005, p. xiii).

maior clareza e compreensão das trajetórias de aprendizagem e ela ainda sugere que se preste maior atenção as emoções e crenças dos alunos, não com o objetivo de mudá-las, mas com o intuito de reconhecê-las e usá-las para compreender quando e como pode ser apropriado fazer alguma intervenção, tendo em vista que as emoções podem afetar sobremaneira a autopercepção do aluno. Para Swain (2013), as emoções agem fortemente sobre a forma como os participantes do processo de ensino-aprendizagem desenvolvem a língua, por meio das interações sociais que estabelecem com outros indivíduos.

Benesch (2012), em sua pesquisa sobre as emoções, prioriza o seu aspecto social, como as emoções são construídas cultural e discursivamente dentro de contextos sociais, adotando uma abordagem pós-estruturalista. A diferença das abordagens biológicas e cognitivas para a abordagem pós-estruturalista, de acordo com a autora, é que as primeiras consideram um indivíduo preexistente como fonte de análise, já a segunda considera o indivíduo como um sujeito construído na cultura, de modo que o sujeito e a cultura são constituídos mutuamente (PRIBRAM, 2011). Benesch (2017) defende que as emoções são contextuais, culturais, sobrepõe-se e estão imbricadas em relações de poder; dito isso, a autora não concebe as emoções como inatas, estados psicológicos internos, universais, mensuráveis, monolíticas, estáticas ou imutáveis ao longo do tempo e espaço. Para Benesch (2017), o foco do estudo nas emoções não está no que são, no seu conceito, mas sim no que as emoções fazem, nas suas consequências sobre as pessoas, visão que a autora compartilha com Ahmed (2004). A compreensão das emoções de Benesch embasa parte da perspectiva adotada nesta pesquisa e que serão aprofundadas ao longo do trabalho.

Barcelos (2015) aponta em sua linha do tempo das emoções também os estudos sobre as Emoções Positivas. Na área de ASL, as pesquisas sugerem que as emoções positivas ampliam o interesse e o raciocínio, fortalecendo a aprendizagem, enquanto as emoções negativas fortalecem a atenção do indivíduo nos obstáculos e ameaças (FREDRICKSON, 2004). Segundo Dewaele *et al.* (2016), as emoções positivas ampliam a capacidade de percepção do ambiente, dessa forma, no caso da aquisição de línguas, amplia a percepção dos insumos linguísticos, deixando o aluno mais apto para a aprendizagem. Em sua pesquisa sobre *Foreign Language Enjoyment* (FLE) e *Foreign Language Classroom Anxiety* (FLCA), Dewaele *et al.* (2016, p. 55) perceberam que quanto maior a ansiedade,

vista pelos pesquisadores como impulsionadores da motivação, e a apreciação no processo de aprendizagem, maior a dedicação e o investimento dos alunos nos estudos, ou seja, o que se espera é que as emoções positivas sejam opostas às negativas, como a apreciação e a ansiedade. Contudo, a interpelação das duas emoções fez com que os participantes do estudo de Dewaele relatassem maior dedicação e, conseqüentemente, melhores resultados.

MacIntyre e Gregersen (2012b) corroboram a ideia de Dewaele ao afirmarem que os efeitos das emoções positivas vão além de sentimentos agradáveis. As emoções positivas rebatem os efeitos das emoções negativas, que, segundo os pesquisadores, levam à perda do interesse e do foco, reduzindo o envolvimento com o insumo linguístico e interferindo no processo de aprendizagem. Ainda segundo os autores, emoções positivas estimulam os alunos a explorar e a brincar, isto é, a realizarem atividades que promovem relações com os outros e coesão social. Para MacIntyre e Gregersen (2012b), as emoções positivas ampliam as perspectivas dos alunos e os mantêm abertos à língua-alvo e ainda, segundo eles, as emoções são a chave para a qualidade motivacional da identidade de falante imaginada no futuro.

Pavlenko (2013) considerou tais mudanças no foco das pesquisas uma virada afetiva, como mencionado anteriormente, e, para a autora, as emoções vinham sendo marginalizadas e vistas de forma limitada, consideradas variáveis afetivas ou fatores e diferenças individuais, dissociadas dos contextos sociais, limitadas a motivação, ansiedade e características da personalidade. As mudanças podem ser percebidas nas pesquisas de diversos autores das áreas de ASL e da Linguística Aplicada, conforme alguns exemplos citados na sequência.

Solomon (2004) não é mencionado no quadro de Barcelos (2015), contudo é citado pela autora e sua contribuição é importante na área de estudos das emoções. O pesquisador define as emoções por meio de cinco aspectos característicos, frequentemente entrelaçados: (a) comportamentais, quando vivenciamos emoções que incluem expressões corporais e verbais e ações; (b) psicológicas, inclusive hormonal, neurológica, neuromuscular e alterações neuromusculares; (c) fenomenológicas, que compreendem sensações físicas, formas de ver e descrever o objeto de emoção de alguém, ou meta emoções; (d) cognitivas, que se referem a reconhecimentos, percepções, pensamentos e reflexões sobre a emoção de alguém; e (e) sociais, que são relacionadas às interações interpessoais e às considerações



culturais. A definição de Solomon (2004) compreende as dimensões e mudanças evolutivas das pesquisas sobre emoções resumidas impecavelmente no QUADRO 2 de Barcelos (2015). Como não poderia deixar de ser na atualidade, a teoria das emoções passa a ter um viés crítico, ideológico e que abarca as preocupações com as relações de poder no ensino-aprendizagem de línguas.

### 3.2.2 Outras abordagens sobre as emoções

Autores como Zembylas (2005a) ampliaram seu escopo de pesquisa para incluir fatores como ideologia, relações de poder e cultura, que até então não haviam sido muito considerados em relação à emoção e têm efeitos significativos sobre as crenças, identidades no processo de ensino-aprendizagem. Zembylas e Chubbuck (2009) teorizam as emoções como *trans-formativas*, uma vez que, sob uma perspectiva pós-estruturalista das emoções, enfatizam o papel da linguagem, dos fenômenos sociais e da cultura na constituição da experiência da emoção. Sob tal perspectiva, Zembylas (2011) afirma que as emoções são públicas e não exclusivamente particulares; são objeto de questionamentos interativamente embutidos em relações de poder. Dessa forma, há uma perspectiva histórica sobre como as emoções são construídas, suas organizações em discursos e tecnologias de poder e sua importância como espaço de controle social. Abu-Lughod e Lutz (1990) reforçam a visão de que as emoções determinam discursos, crenças, mantêm diferenças, controlam e perpetuam complexas teias de relação de poder, a saber:

[...] relações de poder determinam o que pode, não pode, ou deve ser dito sobre si e sobre emoções, o que deve ser verdadeiro ou falso sobre elas, e o que é permitido a apenas alguns indivíduos dizer sobre emoções. [...] Discursos sobre [E]moções estabelecem, asseguram, desafiam, ou reforçam diferenças de status ou poder. (ABU-LUGHOD; LUTZ, 1990, p. 14).<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Tradução da autora para: “[...] power relations determine what can, cannot, or must be said about self and emotion, what is taken to be true or false about them, and what only some individuals can say about them [...] [E]motion discourses establish, assert, challenge, or reinforce power or status differences.” (ABU-LUGHOD; LUTZ, 1990, p. 14).

Com base nos conceitos de emoção de Abu-Lughod e Lutz (1990) e de Zembylas (2011), compreende-se melhor a ideia de emoções como trans-formativas, uma vez que são forças constitutivas para (trans)-formar os indivíduos, as interações sociais e as relações de poder. Para Zembylas (2011), as emoções na sala de aula não são apenas questões específicas daquele contexto, mas transcendem em um espaço político no qual alunos e professores interagem com implicações políticas maiores e lutas culturais, com a possibilidade de se transformar e transformá-las. Zembylas (2011) cita em seu texto a obra *Pedagogia da indignação* (2004), de Paulo Freire, seu último trabalho. Nele, Freire (2004) enfatiza o papel das emoções, por exemplo, a indignação, como forças transformadoras na luta por justiça social. Entende-se, nesta pesquisa, que o contexto social em que Zembylas atua na educação, a Grécia, aproxima-o do contexto social deste estudo e, de certa forma, une o autor e a esta pesquisadora na compreensão da importância de entender as emoções como possíveis agentes transformadores.

Barcelos (2015) também resumiu em outro quadro – QUADRO 3 – as características das emoções de acordo com diversos autores a partir de 2000. O quadro ilustra uma visão diferente das décadas anteriores, caracterizando o construto de emoções como construções discursivas, processuais, interativas, dinâmicas e como sentimentos que moldam e são moldados pelo contexto sociocultural, fazendo dessa forma, parte de uma trama complexa. Além disso, Barcelos (2015) considera que a atual visão das emoções enfatiza seu papel sobre poder, normas, regras e padrões que podem agir sobre esses sentimentos.

QUADRO 3 – CHARACTERISTICS OF EMOTIONS

Characteristic	Definition	Authors
Active, interactive & processual	Emotions are processes and not static entities. Interactive: Usually they involve a relationship between a subject and an object or an interaction between an individual and his/her environment, as well how we position ourselves towards these.	Mesquita & Markus (2004, p. 355) Bosma & Kunnen (2001, p. 41).
Hierarchically constructed	Emotions form a complex network, as open system in which new emotions get added, but nothing gets out easily.	Ekman (2004, pp. 128-129)
Socially constructed	Emotions are context dependent (the types of emotion one is allowed to express or not depend on national cultures as, well as on institutional cultures and emotional rules of different contexts). Emotions are not private, individual, psychological states but social and embodied.	Mesquita & Marcus (2004), Zembylas (2004). Benesch (2012, p. 133)
Culturally constructed	Emotions are shaped by and also shape the sociocultural context (social relationships, systems of values in families, cultures and school situations). Emotion is a mode of social action, developed over time.	Mesquita & Markus (2004), Zembylas (2004) Parkinson (2004)
Discursively constructed	Emotions are embedded in discursive, ideological practices, and power structures.	Zembylas (2005)

FONTE: Barcelos (2015, p. 309).

Diversos autores e pesquisadores, conforme o quadro apresentado, nomeiam e definem as emoções sob perspectivas diversas. Lewis, Haviland-Jones e Barret (2010) apresentaram as emoções em oito perspectivas: 1) fundamentos interdisciplinares, 2) abordagens biológicas e neuropsicológicas, 3) mudanças desenvolvimentais, 4) perspectivas sociais, 5) aspectos da personalidade, 6) fatores cognitivos, 7) saúde e emoções e 8) emoções seletas. Pavlenko (2012) organizou as emoções em dimensões linguísticas, psicológicas e sociais. O autor dimensiona as abordagens das emoções em a) Cognitivas, b) Socioculturais, c) Multidisciplinar, citando especificamente a pesquisa de Pavlenko (2005), d) Personificada na Aprendizagem de Língua Estrangeira<sup>43</sup>, citando especificamente a pesquisa de Kramsch (2009), e e) Linguística Aplicada Crítica. Já em uma publicação posterior, Benesch (2017) segmenta as abordagens às emoções em três, conforme quadro a

<sup>43</sup> Tradução da autora para: "Embodied Self in Foreign Language Learning" (BENESCH, 2012, p. 30).

seguir, que são baseadas nas perspectivas relatadas pela autora, que declara conceber emoções sob o viés pós-estruturalista/discursivo.

QUADRO 4 – ABORDAGENS AO ESTUDO E PESQUISA SOBRE EMOÇÕES DE ACORDO COM BENESCH (2017)

<b>Abordagem das Emoções</b>	<b>Características</b>	<b>Pesquisadores citados por Benesch</b>
Biológica	Interesse na universalidade das emoções. Compreendem que as emoções são inatas, que são compartilhadas por todos os seres humanos, independente de questões geográficas, históricas e de identidades sociais, como raça, classe social, etnia, gênero e etc.	Darwin Krashen (1982) Saussure (2011) Ekman (1993) Ekman e Friesen (1971) Ekman e Cardoro (2011) Cohn, Ambadar e Ekman (2007) Lewis, Haviland-Jones e Barrett (2010) Barrett (2012)
Cognitiva	Interesse em compreender o funcionamento das mentes individuais ao avaliarem possíveis impactos dos estímulos externos no seu bem-estar, relativista. Busca formas de os indivíduos controlarem suas emoções e melhorar seu desempenho, maximizar a aprendizagem e evitar emoções fortes que a impeçam.	Schumann (1999, 2001, ) Arnold e Brown (1999) Clement, Dörney e Noels (1994) Dörney e Malderez (1999) Pekrun, Goetz, Titz e Perry (2002) Pekrun (2006) Oatley e Johnson-Laird (2014) Moors, Ellsworth, Scherer an Frijda (2013)
Pós-estruturalista/ Discursiva	Interesse em pesquisar as variedades de emoções, positivas ou negativas, como alternativas para promover igualdade social e justiça, e desafiar condições sociais desfavoráveis. Concebe as emoções como construções sociais e discursivas e faz uso de textos, falas, entre outras mídias, para analisar como as emoções e o poder moldam corpos e ideias.	Ahmed (2004, 2010) Albrecht-Crane (2005) Boler (1999) Zembylas (2006, 2011) Benesch (2012, 2017)

FONTE: Adaptado de Benesch (2017), elaborado pela pesquisadora.

As abordagens e perspectivas sobre as emoções na área de ASL foram e continuam sendo alvo de críticas ao longo do tempo. White (2018) aponta críticas à falta de contextualização e de definição de construtos sociopsicológicos. A autora cita Pavlenko (2006) quando critica que construtos como atitudes, motivação, ansiedade, autoestima, empatia e tolerância são descritos de maneira simplista, descontextualizada e como fatores individuais. Para White (2018), também é necessário deixar de caracterizar as emoções como fenômenos individuais que

ocorrem em resposta a estímulos externos mensuráveis e dicotômicos, positivos ou negativos. White (2018) ainda cita Imai (2010) com críticas relacionadas ao tratamento das emoções como fatores sociais ou situacionais variáveis e mensuráveis, que influenciam no estado afetivo de um indivíduo em relação ao processo de aprendizagem de línguas e podem gerar resultados específicos.

White (2018) descreve diferentes formas de percepção e visão das emoções, numa categorização semelhante às de Barcelos (2015) e Benesch (2017), contudo, acrescenta novas perspectivas ou visões com outros critérios. De acordo com sua divisão, à medida que a área foi se desenvolvendo, enquanto muitos pesquisadores utilizavam abordagens psicológicas, outros recorriam a perspectivas sociais e interacionistas. O fio condutor comum entre Barcelos (2015), Benesch (2017) e White (2018) é a compreensão da importância das emoções nas construções sociais de crenças, identidades, relações de poder e perpetuação de situações de injustiça ou superioridade de uns sobre outros.

QUADRO 5 – ABORDAGENS AO ESTUDO E PESQUISA SOBRE EMOÇÕES DE ACORDO COM WHITE (2018)

<b>Abordagem das Emoções</b>	<b>Características</b>	<b>Pesquisadores citados por White</b>
Psicológica	Ênfase na importância da cognição Emoções com foco em melhorar a aprendizagem A importância do papel do professor em reduzir a interferência de fatores emocionais na aprendizagem	Chastain (1976) Curran (1976) Kleinmann (1977) Scovel (1978) Lozanov (1979) Krashen (1982) O'Malley e Chamot (1990) Oxford (1990)
Socioconstrucionista	Emoções são experiências socioculturais. Ênfase nas emoções determinadas por contextos relacionais e sociais, não por características individuais. Foco processual com metodologias narrativas e interpretativas.	Maynard (2002) Imai (2010)
Interacionista	Emoções não são fenômenos exclusivamente particulares ou socioculturais, mas elas são cruciais para entender como são produzidos os fenômenos psicológicos e socioculturais. (Zembylas, 2007) Exploram o papel da linguagem, dos discursos, do corpo e das	Zembylas (2007)

	práticas sociais, dentro de perspectivas da teoria crítica e do pós-estruturalismo.	
Neuropsicológica	Emoções positivas ou negativas agem para impulsionar a dedicação do aluno e essa interação pode ser positiva para a aprendizagem.	Dewaele (2008)
Dialógica	Emoção é vista como parte intrínseca da percepção, do conhecimento e do potencial de ação. Emoção é central para a agência.	Dufva (2003) White and Pham (2017) White (2016)

FONTE: Adaptado de White (2018), elaborado pela pesquisadora.

Pesquisadores adotam linhas e abordagens diferentes para suas análises, muitas vezes mesclando perspectivas. Pavlenko (2005) admitiu em sua pesquisa que adotaria uma visão ampla sobre emoções e preferiu manter suas opções teóricas abertas para evitar limitações de visões conceituais únicas, o que, de acordo com Benesch (2012), permitiu que ela considerasse diversos dados linguísticos por diferentes ângulos. Pavlenko (2005) adotou uma visão de emoções como processuais, caracterizada por fenômenos internos ou relacionais, com uma percepção das emoções como universais e compartilhadas por todos os humanos e relativista, construídas socialmente. Considerando-se a variedade de caracterizações das emoções e a diversidade de abordagens, é compreensível que algumas pesquisas recorram a um caleidoscópio de perspectivas para suas análises, bem como não separem as emoções de sensações corporais que são provocadas por fatores externos. Para Ahmed (2004), o conceito de emoções de Pavlenko adota aspectos externos-internos e internos-externos, aliando o corpo físico no sentido de que as emoções são sentidas fisiologicamente e de que as questões sociais, para justificar escolhas linguísticas feitas pelos participantes da pesquisa, são construídas socialmente na utilização dos idiomas.

Ahmed (2004) postula que as emoções são intencionais e aderentes<sup>44</sup>, ou seja, as emoções aderem a objetos, que podem ser ideias, memórias, pessoas, eventos, atividades, lugares, políticas, atividades, crenças, que são resultados de

---

<sup>44</sup> Tradução da autora para: “sticky” (AHMED, 2004, p. 7).

um encontro do indivíduo com tais “objetos”, e que são associados a sensações ou emoções. Dessa forma, para Ahmed (2004), que tem uma abordagem cultural/política, as emoções moldam e são moldadas pelos objetos. Sua pesquisa preocupa-se com o que as emoções fazem, os efeitos delas sobre as ideias e os objetos aos quais aderem, dando a essas ideias e objetos intensidade e carga.

Na pesquisa descrita na presente tese de doutorado, a abordagem de emoções segue uma perspectiva pós-estruturalista/discursiva, uma vez que o objetivo é analisar a representatividade das emoções nos discursos dos professores de EMI durante o curso ofertado pelo Coordenadoria de Integração e Políticas de Educação a Distância<sup>45</sup> (CIPEAD), descrito em outro capítulo. Acredita-se que a experiência de lecionar em outro idioma possa encontrar “objetos” ou ideias que se construíram socialmente ou culturalmente de que o professor tem sua identidade como autoridade acadêmica em certa disciplina, títulos, publicações, e que à medida que encontre algumas situações de desafio linguístico, que não fazem parte da sua aula quando leciona em sua língua materna, ele possa experimentar algum evento emocional.

Considerando-se que as emoções são construídas socialmente, conforme Barcelos (2015), a língua inglesa, no contexto de internacionalização das universidades, vem se posicionando como um idioma de importância e prestígio, pois proporciona visibilidade para as instituições de ensino superior, que estão buscando expandir o EMI. Pode-se dizer, na visão de Ahmed (2004), que a ideia de lecionar ou publicar em inglês está aderindo em emoções diversas, como pertencimento e alegria para aqueles professores incluídos nesse grupo, ou ansiedade para tantos outros que não tiveram oportunidade de aprender a falar inglês, num país com um histórico educacional de tamanha desigualdade como o Brasil, contexto deste estudo. Dessa forma, analisar a representatividade das emoções para os professores que pretendem ingressar ou já usam EMI não pode ter uma perspectiva que desconsidere as emoções dissociadas de contexto social, cultural e crítico em relação aos discursos de poder e internacionalização.

---

<sup>45</sup> A Coordenadoria de Integração de Políticas e Educação a Distância – CIPEAD (antigo NEAD) da Universidade Federal do Paraná, atua para regulamentar a oferta de disciplinas na modalidade a distância nos cursos de graduação e educação profissional e tecnológica presenciais da universidade.



### 3.3 IMBRICAÇÕES DE EMOÇÕES E AFETIVIDADE, CRENÇAS E IDENTIDADE

Tanto a Psicologia quanto a Linguística Aplicada vêm discutindo o entrelaçamento e a interdependência dos construtos das Crenças, da Identidade e das Emoções. Ainda assim, muitas pesquisas tratam dos três separadamente, mas não há quem negue sua complexa inter-relação. Pavlenko (2013) também defende o entrelaçamento dos construtos e considera importante compreender que a identidade, as crenças e as emoções são conceitos dinâmicos e sociais, que sua relação com a aprendizagem de línguas não é de causa e efeito, mas resultado de interação e reciprocidade. Barcelos (2015) fala em emoções-crenças-identidades-em-prática. Segundo a autora,

As emoções moldam as crenças, as intensificam, as tornam mais fortes ou fracas, criam crenças, as alteram, e essas crenças, por sua vez, moldam as nossas emoções. Ao mudar nossas crenças e nossas emoções, construímos identidades diferentes, dentro do possível e permitido, dadas as estruturas sociais de poder, em geral. Além disso, as emoções são parte das nossas identidades. Somos aquilo que acreditamos e sentimos. As crenças formam e fazem parte das nossas identidades, e as emoções são a base das crenças. (BARCELOS, 2015, p. 315)

As crenças, a identidade e as emoções são aspectos fundamentais da ação humana, pois moldam e regulam as atitudes e a autopercepção que cada indivíduo tem de si mesmo. Em um ambiente de aprendizagem, independentemente de sua natureza, esses construtos influenciam a maneira como os participantes constroem suas identidades, crenças e emoções naquele contexto. Considerando-se que essas construções podem trazer consequências tanto positivas quanto negativas à autopercepção e à autoestima, à noção de “Eu” dos participantes, sejam eles aprendizes ou professores, na esfera individual ou social, tais construtos não podem ser desconsiderados nas pesquisas, na prática e nas esferas de formação de professores.

Em muitas publicações o termo afeto/afetividade é usado como sinônimo de emoção. Para Agudo (2018), o termo afetividade é geralmente aplicado como um termo “guarda-chuva” que inclui outros estados afetivos, além da emoção. Scovel

(1978), na falta de uma conceituação dos termos à época, descreveu afeto como um termo “abrangente”<sup>46</sup> sob o qual são varridos uma ampla variedade de construtos e comportamentos. Arnold e Brown (1999) consideraram afeto como aspecto da emoção, sentimentos, humor, ou atitudes que condicionam o comportamento e influenciam na aprendizagem. Para Benesch (2012), afeto e emoção não são claramente diferenciados por muitos autores; o que ela percebe é que tanto afeto quanto emoção são considerados precedentes ao comportamento.

A mudança de perspectiva em relação ao efeito das emoções sobre as crenças, construídas ao longo do processo de aprendizagem, influenciam na identidade dos alunos e professores, bem como na forma como tais construtos estão intrinsicamente relacionados. Ademais, as emoções e as crenças influenciam o modo como alunos e professores agem no processo de aprendizagem, revisitando inclusive suas próprias identidades percebidas numa imbricação e dependência entre conceitos. Para Barcelos,

[...] crenças dentro de um contexto histórico-social influenciam a construção das identidades. Identidades influenciam os tipos de emoção e crenças que os indivíduos atribuem a si próprios e aos outros. Emoções, por sua vez, podem influenciar as identidades e como as construímos.<sup>47</sup> (BARCELOS, 2015, p. 45, tradução da autora).

O foco das pesquisas no passado geralmente era o professor, suas crenças e como essas podem afetar a forma como agem em sala de aula. Para Barkhuizen (1998), os alunos não eram o foco das pesquisas e a eles nunca era perguntado aberta e sistematicamente sobre suas experiências de aprendizagem. A partir dessas mudanças no foco das pesquisas houve uma abertura maior para os efeitos das emoções, crenças e identidade pela perspectiva dos alunos e como tais construtos, inseparavelmente, vão redesenhar sua trajetória de aprendizagem.

Os estudos sobre crenças no âmbito da ensino-aprendizagem de línguas tiveram início nos anos 70 (por exemplo, BRUDNER; WHITE, 1979; PAPALIA,

---

<sup>46</sup> Tradução da autora para: “cover term” (SCOVEL, 1978, p. 129).

<sup>47</sup> Tradução da autora para: “Beliefs within a socio-historical context influence the construction of identities. Identities influence the kinds of emotions and beliefs that individuals attribute to themselves and to others. Emotions, in turn, can influence identities and how we construct them.” (BARCELOS, 2015, p. 45).

1978), com foco no aprendiz e sua participação no processo de aprendizagem. Segundo Riley (1997), o objetivo não era encontrar uma verdade sobre a aprendizagem, mas sim a “verdade subjetiva do aprendiz”, uma vez que, para o autor, são as crenças dos alunos que vão influenciar na sua aprendizagem. Pajares (1992) considera o construto de crenças “bagunçado” (tradução da autora), complexo e difícil de definir, possivelmente levando em conta sua característica pessoal e individualizada, à época um construto recém-chegado a um universo de pesquisa voltado para o aspecto cognitivo da aprendizagem, visto como mais concreto e a tangível.

De acordo com Barcelos (2000), crenças fazem parte das experiências dos alunos, estão inter-relacionadas com o ambiente e são condicionadas ao contexto. Barcelos tem uma visão de ambiente em crenças que se baseia em Dewey e que, portanto, não se refere ao espaço físico apenas, mas sim a interação entre os seres humanos e a tudo que é necessário para a vida. Nessa perspectiva, crenças são parte da experiência do aluno e podem ser obstáculos ou estímulos para a aprendizagem, uma vez que geram reflexão sobre o processo e, dessa forma, estão intrinsicamente relacionadas e dependentes do contexto, do aspecto situacional da aprendizagem. Barcelos (2006) caracteriza as crenças como construções de realidades, construídas por meio das experiências vividas no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18)

Ainda de acordo com Barcelos (2015), a partir da consideração das crenças dos alunos, torna-se possível perceber, e até agir sobre, suas resistências a certas abordagens e metodologias de ensino; compreender qualquer possível dissonância entre as crenças do professor e do aluno; compreender melhor suas dificuldades de aprendizagem, como a ansiedade; entender melhor as estratégias de aprendizagem que o aluno adota; e compreender sua motivação.

Considerando-se os aspectos apresentados sobre as crenças, e de acordo com Barcelos e Kalaja (2011), trata-se de um construto social e individual, dividido, diverso e uniforme, que faz parte de um sistema complexo e dinâmico, o que

corroborar com a visão de Pajares (1992), quando este diz que são um construto bagunçado e complexo, precursor da ação e das decisões pedagógicas. Não há como desconectar o construto de crenças do construto da emoção, uma vez que as crenças são fundamentadas em sentimentos e emoções, e, no contexto de ensino-aprendizagem, as emoções afloram, dando espaço ao desenvolvimento de crenças e revisitando as identidades dos envolvidos ao longo do processo.

Schutz *et al.* (2007) também postulam que crenças e emoções são construtos interconectados e interdependentes, que se influenciam e influenciam as ações das pessoas. Cross e Hong (2009) definem crenças como pensamentos e ideias de um indivíduo sobre ele mesmo, sobre o mundo e o seu papel no mundo, que são desenvolvidos ao longo do tempo por meio da interação e associação a grupos sociais. Frijda e Mesquita (2000) argumentam que as emoções têm papel determinante sobre o que as pessoas pensam e podem influenciar a formação de novas crenças, modificando ou alterando crenças pré-existentes. Para os autores, aspectos das emoções como instrumentalidade, força motivacional, controle do pensamento e motivação, são determinantes para instigar ação, influenciar decisões e mudar comportamentos. O ponto alto entre as visões dos autores é que as crenças são fluídas e podem ser revistas à medida que interações e emoções significativas surjam e motivem mudanças.

A definição de identidade está obrigatoriamente relacionada ao desejo individual de pertencimento. A necessidade individual de obter reconhecimento, afiliação, segurança e pertencimento a grupos sociais diversos definem os esforços e investimento de cada pessoa para fazer parte de alguma comunidade. Para Norton (2000), identidade refere-se a como uma pessoa compreende sua relação com o mundo, a forma como essa relação é construída ao longo do tempo e espaço e o modo como percebe suas possibilidades para o futuro. No contexto de uma sala de aula, por exemplo, os alunos estão sempre negociando e renegociando sua identidade naquele espaço, no mundo social e em vários aspectos de suas vidas. Kumaravadivelu (1991) dizia crer que o ensino-aprendizagem efetivo se desenvolve a partir de semelhanças entre as crenças dos professores e dos aprendizes.

Lemke (2008), da área de Ciências Sociais, trouxe para as pesquisas sobre identidade o conceito complexo de que elas são múltiplas, multifacetadas e dinâmicas, híbridas, conflitantes, contestáveis e performáticas. Dessa forma, o ator social vai buscar por identidades condizentes com o que se espera dele naquele

contexto. Esse contato social pode desenvolver ou promover alterações nas identidades dos indivíduos à medida que interagem com outras pessoas. Semelhantemente, as normas de convívio social podem gerar momentos de contradição entre as identidades reais dos indivíduos e as identidades moldadas e esperadas socialmente. O pensamento de Hall (2009) corrobora a ideia de identidade dinâmica, uma vez que está em constante construção, inclusive dentro da sala de aula, especialmente no mundo interconectado e pós-moderno. Conforme Hall (2009, p. 106), a “identificação é um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção... Há sempre uma sobredeterminação ou uma falta, nunca um ajuste completo”.

Para Lave e Wenger (1991), a aprendizagem e a identidade são aspectos de um mesmo fenômeno, sendo que a aprendizagem envolve a construção da identidade. A construção da identidade dá-se no mundo social e por meio da interação com o outro. Dessa forma, o convívio social nas diversas esferas da vida humana, escola, trabalho, família, grupos de amigos, associações diversas, entre outras comunidades, pode influenciar diretamente sobre a formação da identidade, moldando os indivíduos a partir das experiências compartilhadas. Lave e Wenger (1991) argumentam que, apesar de a identidade ser condicionada pela estrutura e pela interação social, ela é também um fator condicionador da estrutura e interação social.

Block (2007) cita sociólogos como Bourdieu (1977a) e Giddens (1991a) ao defender a ideia de que a estrutura social não pode determinar completamente o comportamento e o pensamento, no entanto, segundo Block, os autores não querem definir a identidade como uma construção única da agência individual. Para Block,

Os indivíduos não esculpem identidades de dentro para fora ou de fora para dentro; ao invés disso, os seus ambientes impõe barreiras, circunstâncias, ao mesmo tempo em que os indivíduos agem sobre o mesmo ambiente, o alterando e o recreando continuamente<sup>48</sup>. (BLOCK, 2007, p. 26, tradução da autora).

---

<sup>48</sup> Tradução da autora para: “Thus individuals do not carve out an identity from the inside out or from the outside in, as it were; rather, their environments impose constraints whilst they act on that same environment, continuously altering and recreating it.” (BLOCK, 2007, p. 26).

As identidades são conflituosas, uma vez que pode haver diferenças de percepção entre a identidade que se deseja atingir e a que se projeta ter, o que faz com que haja sempre pressões e forças culturais, institucionais e sociais que buscam moldar as identidades. Dessa forma, por pressões intrínsecas ou extrínsecas, a identidade pode ser, de certa forma, performática, personificada, desenvolvida e apresentada de forma intencional, e não necessariamente a vivida e percebida pelo indivíduo. Segundo Block (2007), as diferentes relações de poder entre os indivíduos, existentes em todas as práticas e atividades humanas, são os fatores que impõem barreiras ou circunstâncias que informam a construção da identidade. Para o autor, essas barreiras podem ser positivas quando empoderam os indivíduos para construir suas identidades e atuar da forma que imaginam, ou negativas, que reduzem a capacidade de agir e construir sua identidade.

Em seu quadro das identidades, Block (2007) resume diferentes perspectivas sobre o construto na sua concepção, que reforça não ser exaustiva, e acrescenta que as identidades podem ser assumidas pelo indivíduo ou determinadas pelo outro, (co)construídas, determinadas por afiliações ou aspirações, e que têm natureza individual ou coletiva. O autor também defende que as identidades são sociais por natureza, visão que é reforçada por Wenger (1998a), quando a autora postula que falar sobre a natureza social da identidade não significa negar a sua individualidade, mas conceber a identidade como parte das práticas de comunidades específicas, como por exemplo, as identidades construídas em comunidades apontadas no quadro de Block.

QUADRO 6 – IDENTIDADES INDIVIDUAIS OU COLETIVAS DE BLOCK

<b>Ascription/affiliation</b>	<b>Based on</b>
Ethnic identity	shared history, descent, belief systems, practices, language and religion, all associated with a cultural group
Racial identity	biological/genetic make-up, i.e. racial phenotype.
National identity	shared history, descent, belief systems, practices, language and religion associated with a nation state
Migrant identity	Ways of living in a new country, on a scale ranging from classic immigrant to transmigrant
Gender identity	nature of conformity to socially constructed notions of femininities and masculinities, as well as orientations to sexuality and sexual activity
Social Class identity	income level, occupation, education and symbolic behaviour
Language identity	relationship between one's sense of self and different means of communication, understood in terms of language, a dialect or sociolect, as well as multimodality.

FONTE: Block (2007, p. 43).

As identidades, além de seu caráter complexo, podem ter origens imaginadas. Anderson (2006) defende a ideia de que em uma nação os indivíduos não têm contato ou conexão com os demais habitantes diretamente, o que tornaria o conceito de patriotismo e pertencimento a nação e identificação com os compatriotas algo construído no plano imaginário. Da mesma forma, Wenger (1998a) postula que a imaginação diz respeito a um processo de expansão de si mesmo, que transcende o tempo e o espaço, criando novas imagens do mundo e de si mesmo. Segundo o autor, essa projeção da imaginação tem o mesmo sentido de olhar para uma semente de maçã e enxergar uma árvore<sup>49</sup>.

Kanno e Norton (2003) defendem que as identidades podem ser compreendidas como investimento não apenas no mundo real, como também investimento em mundos possíveis, uma vez que são construídas socialmente e as realidades podem ser modificadas com o objetivo de transformar identidades imaginadas ou desejadas em identidades reais. Darvin e Norton (2015) reiteram a

---

<sup>49</sup> Tradução adaptada da autora para: "Imagination refers to a process of expanding our self by transcending our time and space and creating new images of the world and ourselves. Imagination in this sense is looking at an apple seed and seeing a tree." (WENGER, 1998a, p. 176).



importância do construto de investimento em relação às teorias de aquisição de língua, pois reforçam a relação histórica e socialmente construída entre a identidade de aprendiz de línguas e o comprometimento do aluno para atingir o capital linguístico desejado.

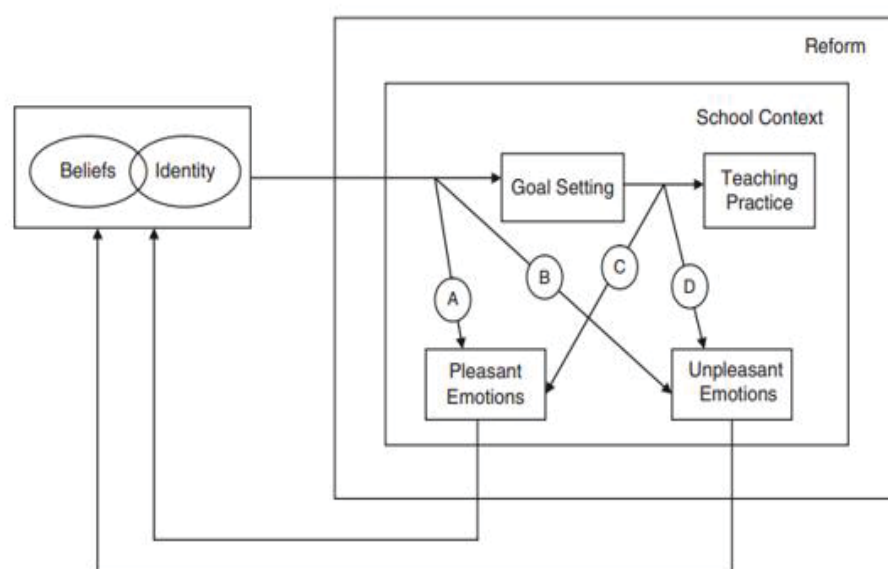
Sob a mesma ótica, Dafouz (2018) cita a importância de conceitos como agência e investimento, especificamente em relação ao EMI, uma vez que a intenção de desenvolver habilidades para atuar no EMI depende do esforço que os professores terão que fazer para aprimorar habilidades linguísticas e agir sobre questões que interfiram no processo de desenvolvimento. O planejamento das aulas, por exemplo, por meio da inserção de recursos extras para compensar eventuais centralizações no desempenho oral do docente e na característica expositiva das aulas, está ao alcance da agência e controle do professor. Segundo Dafouz (2018), o construto de agência é fundamental para a formação da identidade do professor, uma vez que posiciona os indivíduos como seres intencionais, em busca de aprimoramento e crescimento. A autora recorre a Van Lier (2010 *apud* DAFOUZ, 2018), que afirma que o conceito de agência inclui iniciativa, intencionalidade, controle, autorregulação e autoeficácia.

No caso dos professores, conforme Cross e Hong (2009), suas identidades profissionais personificam o modo como eles percebem seu papel no processo de ensino e a forma como se projetam para os seus alunos e colegas. Os autores apontam que essas representações mentais deles mesmos estão intimamente ligadas às emoções. Segundo Bosma e Kunnen (2001), essas emoções embasam as condições sob as quais as percepções de si e as identidades emergem, da mesma forma que as crenças e o embasamento profissional do professor são moldados pelas suas crenças sobre a sua disciplina e as emoções que resultam das interações com alunos, colegas e as dinâmicas do contexto educacional. De acordo com Cross e Hong (2009), a compreensão do conceito de identidade profissional do professor e sua imbricação com as crenças é fundamental para compreender o seu comportamento, julgamento e suas experiências emocionais em sala de aula.

Cross e Hong (2009, p. 276) desenvolveram um modelo visual hipotético para ilustrar a relação entre os construtos de crenças, identidade, estabelecimento de objetivos e emoções, seu caráter fluído e em constante movimento, à medida que o professor se insere no contexto de ensino. O modelo *Beliefs, Identity, Goals e Emotions* (BIGE), ver FIGURA 5, apesar de ter sido elaborado em um contexto de

pesquisa sobre reforma escolar na disciplina de Matemática, ilustra com clareza como as crenças e identidades embasam o desenho de objetivos e ensino do professor em seu planejamento e organização do trabalho. Da mesma forma, observa-se no modelo que, ao interagir dentro o contexto educacional como um todo, independentemente de reformas estarem em processo ou não, como é a realidade de muitos contextos educacionais, são vivenciadas emoções diversas pelos docentes, antes ou durante prática em sala de aula, e tais emoções agem sobre as suas crenças e identidade, podendo determinar mudanças ou não, numa relação complexa e fluída, inacabada e em constante construção e revisão.

FIGURA 5 – MODELO BELIEFS, IDENTITY, GOALS E EMOTIONS (BIGE)



FONTE: Cross e Hong (2009, p. 276).

Segundo Schutz *et al.* (2007), mudar a forma de ensinar e conceber o ensino-aprendizagem dos professores é um desafio, justamente porque se faz necessário mudar crenças enraizadas e construídas ao longo da formação da identidade do professor, num processo que envolve diversas dimensões, contexto de formação do professor, contexto social, contexto profissional, possíveis reformas propostas, como no caso apresentado pelo modelo BIGE, entre outras dimensões que modificam o emocional do professor constantemente, a saber

Modificar práticas de ensino é um processo trabalhoso e desafiador, uma vez que envolve modificar as crenças já existentes dos professores sobre suas disciplinas, sobre ensino e aprendizagem, bem como redesenhar sua

identidade profissional como professor.<sup>50</sup> (SCHUTZ *et al.*, 2007, p. 223, tradução da autora).

### 3.4 RESUMO INTERINO

A revisão de literatura e conceitos apresentados até aqui revelam que o processo de formação de um indivíduo dentro de determinada comunidade linguística não pode ser reduzido a conceitos simplistas de língua. O processo de desenvolvimento de docentes para lecionar em EMI e fazer parte dos projetos de internacionalização das IES brasileiras não pode se limitar ao desenvolvimento linguístico apenas, restringindo a aprendizagem e o aprimoramento do inglês a variáveis cognitivas apenas, isso significa enxergar uma pequena parte da complexidade do fenômeno.

Nos capítulos, procurou-se retratar essa complexidade mais holisticamente. O processo de tentar fazer parte de qualquer comunidade linguística, provavelmente vai envolver emoções ligadas a conceitos de pertencimento, crenças, identidades construídas durante a trajetória de tornar-se professor do ensino superior e identidades atribuídas ao longo da construção do capital cultural conquistado na trajetória de formação. Não é incomum identificar nos professores universitários receio da exposição diante da percepção de que seu nível de conhecimento do inglês não é adequado. A crença de que o desempenho ideal em inglês é o que se assemelha ao desempenho de uma falante nativo relatada em alguns momentos neste estudo revela traços de vulnerabilidade emocional, que podem afetar os docentes e interferir na autoconfiança construída ao longo da sua formação acadêmica e profissional. Torna-se evidente, portanto, que reduzir a investigação da formação de professores universitários em EMI, em uma situação de vulnerabilidade, como é ministrar aulas em um idioma que não é o seu, deve contemplar conceitos de emoções, crenças e identidade, para dar conta da complexidade dos construtos envolvidos e revelar caminhos a serem seguidos para contemplar as necessidades dos docentes nos projetos de internacionalização.

---

<sup>50</sup> Tradução da autora para: "Changing teaching practices is an emotionally laborious and challenging process, as it involves modifying teachers' existing beliefs about their respective disciplines, teaching and learning, and also reshaping their professional identity as a teacher" (SCHUTZ *et al.*, 2007, p. 223).

A participação em um grupo de docentes no curso de formação para EMI também mostrou aspectos relevantes para a pesquisa. Os professores têm objetivos, sentimentos e desafios comuns e que parecem mais plausíveis quando compartilhados com colegas. A comunidade de prática formada pelos participantes do curso EMI possibilitou que os professores universitários desta pesquisa encontrassem colegas com afinidades acadêmicas, com ansiedades e dúvidas similares, que se legitimavam à medida que eram discutidas nos fóruns e debates do ambiente virtual. Da mesma forma, as boas práticas trazidas para as atividades e as concepções teóricas sobre EMI discutidas eram celebradas e recebidas como esperanças de aprimoramento. Um exemplo disso foi a discussão da importância do inglês como língua franca, bem como o empoderamento dos docentes enquanto usuários legítimos do idioma, não aprendizes de uma língua estrangeira que só estarão prontos quando atingirem o nível máximo em exames de proficiência.

Nesse contexto, no capítulo a seguir (capítulo 4), é descrita a metodologia de pesquisa construída para poder abranger esses conceitos e desvelar as emoções vivenciadas ao longo do curso de desenvolvimento e aprimoramento para EMI da CIPEAD. Também são analisados outros aspectos relevantes para a internacionalização e para o processo de implementação de EMI na UFPR com base nos apontamentos inferidos no discurso dos participantes do curso. A riqueza dos dados obtidos a partir dos fóruns e das narrativas dos docentes no curso permite que sejam analisados, com base na organização proposta no modelo de ROAD-MAPPING, aspectos fundamentais da internacionalização, por diferentes ângulos e perspectivas, que podem informar a tomada de decisões sobre em projetos futuros e apontar a importância de humanizar o processo de internacionalização do ensino superior no Brasil, considerando a identidade do professor universitário e sua relação com a língua inglesa na docência, na pesquisa e publicações.

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A partir do objetivo geral de analisar a relevância das emoções vivenciadas pelos professores da UFPR ao lecionarem ou pretender lecionar suas disciplinas por meio da língua inglesa, este estudo busca apontar no discurso dos docentes participantes do curso EMI, emoções demonstradas nas suas interações sobre utilizar um idioma estrangeiro como meio de instrução. Os objetivos de pesquisa propostos foram embasados teoricamente por meio de leituras sobre conceitos relacionados a Internacionalização, Teoria das Emoções, EMI, concepções de língua pós-estruturalistas, bem como conceitos relacionados, discutidos nos capítulos anteriores, isto é, crenças, identidade, comunidade de prática, e ROAD-MAPPING.

Para poder contemplar esses conceitos holisticamente, a pesquisa realizada caracterizou-se por qualitativa interpretativa, por meio de estudo retrospectivo descritivo. A pesquisa qualitativa interpretativa com um estudo retrospectivo descritivo pode mostrar-se adequada ao proporcionar embasamento e insumos investigatórios para analisar dados coletados retrospectivamente em uma comunidade de investigação (MAXWELL, 2012) – o curso EMI – na qual a pesquisadora esteve inserida enquanto colaboradora do desenho do curso e tutora, fator que contribuiu para a construção das hipóteses da pesquisa durante o contato com a turma, contudo em retrospectão, uma vez que o curso ocorreu antes do desenho da pesquisa. A Comunidade de Prática (CP) na qual os dados foram coletados foi o curso EMI, ofertado pelo CIPEAD da UFPR de forma on-line, descrito posteriormente.

Günther (2016) postula que dentre as características da pesquisa qualitativa estão a aceitação explícita da influência de crenças e os valores sobre a teoria em estudo, sobre a escolha dos tópicos e métodos de interpretação dos resultados, bem como o envolvimento emocional do pesquisador com o seu tema de investigação. Nesta investigação a pesquisadora fez parte da construção dos dados no processo de tutoria do curso, porém não há intervenção intencional que remeta os participantes à teoria das emoções, seja por meio de materiais ou questionários, ou perguntas que gerem discussões acerca do tema ou que instiguem relatos sobre as emoções vivenciadas pelos participantes durante o curso. A intenção da pesquisa é

que, no discurso dos participantes, as emoções, as crenças, as questões de identidade e os sentimentos sobre EMI surjam do contexto, espontaneamente, no decorrer das atividades e debates. Contudo, na concepção do projeto e na pesquisa como um todo, parte-se do princípio de que o pesquisador tem crenças que são parte da sua identidade, portanto sua voz está presente na condução do estudo. Segundo Maturana (2001), não existe neutralidade do pesquisador em nenhuma pesquisa, uma vez que as emoções permeiam as escolhas, os interesses e as leituras.

Nossas emoções não entram na validação de nossas explicações científicas, mas o que explicamos surge através do nosso emocionar como um interesse que não queremos ignorar, explicando cientificamente, porque gostamos de explicar, e o explicamos cientificamente, porque gostamos de explicar dessa maneira. Então, a ciência, como um domínio cognitivo, existe e se desenvolve como tal sempre expressando os interesses, desejos, ambições, aspirações e fantasias dos cientistas, apesar de suas alegações de objetividade e independência emocional. (MATURANA, 2001, p.147).

As hipóteses levantadas são verificadas por meio de análise do discurso dos participantes, sem perguntas sugestivas sobre o tema. Com o objetivo de tornar a análise fidedigna e neutra, dentro dos padrões possíveis de uma pesquisa qualitativa, os dados coletados são colocados como parte do estudo na íntegra, sem correções ou alterações, da forma como foram gerados na comunidade de prática do estudo. Da mesma forma não foram corrigidos erros ou lapsos cometidos pelos participantes nas tarefas postadas e as únicas partes das postagens que foram retiradas da pesquisa, são as que podem levar a identificação dos participantes, como as suas disciplinas na universidade. Para Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa orienta-se em dados oriundos de ambientes naturais e busca interpretar os fenômenos sociais dentro de contextos específicos, o que reforça a ideia central da metodologia desta pesquisa: verificar posteriormente o discurso dos participantes, sem sugerir ou instigar debates específicos pela interferência do pesquisador.

As competências e os desafios específicos apontados pelos participantes da comunidade de investigação deste estudo fazem parte da análise com o intuito de promover a integração dos docentes participantes no EMI, valorizar o professor universitário e sua prática docente e possivelmente instigar o desenvolvimento de ações institucionais que possam nortear projetos de internacionalização das

universidades brasileiras e o desenvolvimento de políticas linguísticas que considerem a participação efetiva e inclusão dos docentes, em um processo mais inclusivo e humanizado.

#### 4.1.1 Objetivos e perguntas de pesquisa

O estudo foi retrospectivo de caráter descritivo, uma vez que a proposta de pesquisa ocorreu posteriormente ao acontecimento do curso. As etapas da pesquisa foram as seguintes:

- a) ampliar a fundamentação teórica sobre a teoria das emoções e conceitos como crença e identidade, entre outros que interajam com aspectos afetivos e emoções em razão do uso do inglês como meio de instrução;
- b) ampliar a fundamentação teórica sobre EMI e sua aplicação nos contextos universitários internacionais, brasileiros e, em específico, na UFPR;
- c) descrever o curso de Inglês como meio de Instrução ofertado pela Universidade Federal do Paraná entre junho e agosto de 2019, seus objetivos, participantes, conteúdos, estratégias de ensino utilizadas, visto que o estudo retrospectivo foi feito com os dados armazenados no ambiente virtual do curso;
- d) mediante aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), número do Parecer 4.128.031, fazer um estudo retrospectivo e análise dos conteúdos registrados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso de *English Medium Instruction*, ofertado pela CIPEAD aos professores da UFPR em 2019. Diante disso, analisar participações nos fóruns e as narrativas de experiências sobre planos de aulas elaborados; e
- e) analisar os dados armazenados no AVA do curso e verificar a correlação entre as teorias apresentadas na revisão bibliográfica e no discurso e práticas evidenciadas pelos egressos participantes do curso.

Com base na análise dos dados gerados durante o curso por meio dos fóruns, narrativas sobre a transformação de suas aulas para o inglês e questionários de conclusão de curso, é possível ter um corpus de pesquisa que desvele as emoções nas práticas de EMI dos professores do ensino superior, seus sentimentos, desafios, satisfação e dificuldades na tentativa de implementar aulas em inglês e



posteriormente, promover ações que motivem, auxiliem e valorizem o professor universitário na sua prática docente com vistas à internacionalização, bem como instigar o desenvolvimento de ações institucionais que possam nortear projetos de internacionalização das universidades brasileiras. Para alcançar tal objetivo, a pesquisa é norteada pelas seguintes perguntas:

Pergunta geral:

- Existe representatividade das emoções nas práticas dos professores da UFPR participantes da Comunidade de Prática do curso EMI?

Perguntas específicas:

- Quais emoções se apresentam com maior recorrência? O que as emoções inferidas a partir do discurso dos participantes sugerem?
- Quais são as dimensões da teoria do ROAD-MAPPING mais representativas no discurso dos participantes do curso?
- Os participantes da Comunidade de Prática do curso EMI da UFPR demonstram pertencimento e engajamento com os outros participantes e com objetivos comuns da CP? O pertencimento se traduz em emoções? De que forma se apresentam essas demonstrações?

Os dados a serem analisados para a pesquisa estão armazenados na plataforma AVA, no Moodle, *Modular Object-Oriented Dynamic Learning*, que é um software livre de apoio à aprendizagem, sob o título da turma EMI do CIPEAD – Coordenação de Integração e Políticas de Educação a Distância. Os dados não são públicos, e os conteúdos das respostas e materiais dos fóruns estão registrados no AVA do CIPEAD. Os materiais podem ser acessados em qualquer tempo, mediante autorização do CIPEAD para a pesquisa e senha de acesso para entrar no ambiente. A pesquisadora é responsável pelo sigilo no manuseio dos conteúdos durante a pesquisa. A coordenação do CIPEAD, conforme documento inserido na Plataforma Brasil, Concordância de Serviços Envolvidos, concordou com a pesquisa e autorizou a pesquisadora a manipular os dados, conforme documento de Autorização de Manipulação de Dados, entregue no momento de solicitação de aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, ver anexo 6.

Os dados gerados com os fóruns e narrativas foram coletados, mantidos na sua versão original, inclusive sem correções de língua, triados para retirar informações que pudessem identificar os participantes, mantendo assim o compromisso com o sigilo das identidades dos participantes, analisados e triangulados. Os achados da pesquisa foram analisados com base na revisão de bibliografia com o objetivo de demonstrar como as emoções nas práticas de EMI dos professores do ensino superior se configuram. Da mesma forma são analisados os sentimentos demonstrados em relação às questões de identidade acadêmica dos docentes, como suas crenças revisitadas nas discussões do curso, seus sentimentos de pertencimento à comunidade de prática formada durante o curso, bem como compartilhamento de ideias e intenção de exercer agência sobre suas práticas pedagógicas e investir na sua formação.

O enquadramento teórico metodológico da pesquisa qualitativa foi aprofundado na presente tese para ilustrar e analisar a dinâmica complexa dos construtos em análise. Os dados que servem como base discursiva da tese foram coletados em um AVA de um curso de formação para professores sobre EMI, dessa forma, o conceito de Comunidade de Prática (WENGER, 1998a, explicitado mais extensivamente na Seção 4.2.2 neste trabalho) possibilitou o embasamento para caracterizar um grupo de professores universitários, com objetivos comuns de formação e em busca de desenvolver e criar coletivamente conhecimentos sobre EMI. Como os dados para a análise são as interações e o discurso dos docentes durante as atividades propostas no AVA, e com o entendimento que as falas foram construídas dentro do contexto social do curso EMI, impregnadas de emoções e possivelmente formando e transformando a identidade dos participantes Gee (1999), o arcabouço teórico mais adequado foi a Análise do Discurso. Para analisar mais especificamente as emoções vivenciadas diante das complexidades do EMI, a abordagem escolhida foi o ROAD-MAPPING (DAFOUZ; SMIT, 2016), por se tratar de um método específico para estudos sobre EMI, que busca explicar sua natureza complexa (DAFOUZ; SMIT, 2017) e que considera as dimensões e variáveis que surgem nesses contextos. Os métodos são descritos com maior detalhamento na sequência da pesquisa.

#### 4.1.2 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com professores universitários de áreas diversas da Universidade Federal do Paraná, participantes de um curso de EMI ofertado pela CIPEAD em parceria com a Universidade Federal e Universidades Estaduais. Os docentes da universidade formaram a comunidade prática de investigação deste estudo, que, segundo Halu (2010), significa uma comunidade em que se prioriza o aprender e o na qual se questiona o que significa ensinar e aprender. Nessa comunidade foram observados aspectos relacionados ao ensino de disciplinas de áreas diversas da graduação e/ou pós-graduação, tendo o inglês como meio de comunicação e as experiências vividas pelos professores durante o curso de EMI ofertado pela Universidade Federal do Paraná, para professores universitários de áreas diversas, entre os meses de junho e agosto de 2019.

Os professores participantes da pesquisa, com o objetivo de buscar desenvolvimento profissional, se inscreveram voluntariamente para participar do curso on-line EMI ofertado entre junho e agosto de 2019 pelo CIPEAD da UFPR. Foram disponibilizadas duas turmas diferentes: Turma 1 para professores da UFPR e a Turma 2 para professores de universidades estaduais. A divisão das turmas ocorreu pelo fato de os professores das universidades estaduais não terem acesso ao Moodle da UFPR, por isso a utilização do ambiente virtual do curso tornou-se um desafio para os professores de fora da UFPR. Contudo é importante frisar que não necessariamente todos os docentes da UFPR tenham domínio do Moodle, mas já possuem maior probabilidade de familiarização. No intuito de atender melhor as turmas, a divisão ocorreu para que cada tutor pudesse se dedicar a um número reduzido de alunos e também porque a logística de inserir os professores das universidades estaduais no sistema seria diferente. Fizeram a inscrição inicial na Turma 1 do curso 33 docentes da UFPR. Os professores que por alguma razão desistiram, trancaram ou não concluíram o curso tiveram seus dados excluídos da pesquisa. Todos os fóruns e atividades foram analisados, para as três unidades do curso, e não apenas parte dele. Dessa forma, o número de participantes elegíveis a participar do estudo ficou em 24 egressos, tendo sido aprovados no curso ou não. Dentre os 24 docentes do grupo, 16 participantes autorizaram a participação na pesquisa, sendo, portanto, egressos do curso EMI. Os dados e as atividades estão

armazenados no AVA do curso e não houve recrutamento ou outro contato com os participantes, além do convite para participar da pesquisa e coleta virtual do TCLE.

Os riscos para os participantes da pesquisa são relacionados à exposição da identidade deles e, para garantir o sigilo dessa informação, foram excluídos os dados que possam identificar os informantes, como o nome e a idade ou as disciplinas que lecionam na universidade. Outro possível risco seria algum participante se sentir desconfortável ao ver alguma fala ou participação sua utilizada na pesquisa, portanto, para excluir essa possibilidade, além do sigilo com os nomes, não foram incluídos trechos de fóruns com identificação de nomes e disciplinas. Foram excluídos dos dados todos os itens como nomes dos participantes, disciplinas específicas que lecionam, tópicos específicos demais nas suas áreas de atuação, entre outros dados que possam de alguma forma, afunilar as suas identidades. Foram colocadas informações sobre suas áreas e cursos em geral, todos receberam a letra P de Participantes e um número, do 1 ao 16, já que 16 participantes autorizaram a utilização de seus dados na pesquisa por meio de TCLE, ver anexo 6. Nos dados retirados dos fóruns foram utilizadas as mesmas letras e números, inclusive para registrar respostas aos outros participantes.

As características de áreas de conhecimento e atuação acadêmica de cada participante encontram-se no QUADRO 7, a seguir.

QUADRO 7 – ÁREAS DE CONHECIMENTO DOS PARTICIPANTES DA TURMA

<b>Participante</b>	<b>Curso/Área de atuação</b>	<b>Setor</b>
P1	Ciência e Gestão da Informação	Ciências Sociais Aplicadas
P2	Genética	Ciências Biológicas
P3	Zoologia	Ciências Agrárias
P4	Direito Público	Ciências Jurídicas
P5	Geologia	Ciências da Terra
P6	Matemática	Ciências Exatas
P7	Medicina	Ciências da Saúde
P8	Marketing	Gestão e empreendedorismo
P9	Engenharia Florestal	Ciências Agrárias
P10	Filosofia	Ciências Humanas

P11	Genética	Ciências Biológicas
P12	Nutrição	Ciências da Saúde
P13	Farmácia	Ciências Biológicas
P14	Farmácia	Ciências Biológicas
P15	Educação	Educação
P16	Construção Civil	Engenharia Civil

FONTE: elaborado pela pesquisadora com base nos dados do fórum de apresentação do curso EMI.

#### 4.1.3 Sobre o curso EMI CIPEAD

O contexto pedagógico da geração dos dados foi um curso em capacitação em EMI especialmente adaptado para o AVA da UFPR (por meio da CIPEAD), baseado no curso originalmente desenvolvido por Ron Martinez e Fernandes (MARTINEZ; FERNANDES, 2020), descrito na presente tese no Capítulo 2, subseção 2.5.3. Como esse contexto fez parte fulcral da geração dos dados analisados neste trabalho, as subseções a seguir fornecerão maiores detalhes sobre esse contexto.

##### 4.1.3.1 Descrição geral do curso

O desenvolvimento do curso on-line *English as a Medium of Instruction* (EMI), já existente na Universidade Federal do Paraná (UFPR), deu-se a partir de um acordo de cooperação firmado entre UFPR e Universidades Estaduais do Paraná – Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) –, a partir dos programas *English Medium Instruction* (EMI), Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA), órgão suplementar do Setor de Ciências Humanas da UFPR e o Programa Estadual Paraná Fala Idiomas – Inglês (PFI), Programa Estratégico da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI), por meio da Unidade Gestora do Fundo Paraná (UGF), em funcionamento nas Universidades Estaduais. O objetivo das universidades era fortalecer as políticas linguísticas do estado do Paraná como

apoio ao processo de internacionalização. Dessa forma, acordaram que a UFPR ofertaria o curso *English as a Medium of Instruction* (EMI), pela plataforma on-line da UFPR, para um grupo de 25 professores provenientes de áreas estratégicas das universidades estaduais e para outro grupo de 40 professores da UFPR, para o desenvolvimento da internacionalização das Universidades do Paraná.

A produção e a operacionalização do curso *English as a Medium of Instruction* ocorreu por meio de parceria entre a Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD), a Coordenadoria de Integração de Políticas de Educação a Distância (CIPEAD) e o Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA), todos da UFPR. O ambiente virtual utilizado para o curso foi o Moodle, utilizado pela CIPEAD/PROGRAD nos cursos ofertados a distância na Universidade. O processo de produção do curso contou com o trabalho e a participação de vários setores da UFPR, sob a coordenação de Maria Josele Bucco Coelho do CIPEAD e Ronald Barry Martinez do CAPA. O curso já havia sido aplicado em modalidades presenciais na UFPR sob a coordenação e elaboração do professor Ronald Barry Martinez, que atuou como coordenador e conteudista do curso EMI. Do CIPEAD foram envolvidos colaboradores na criação do módulo ambientação; criação, produção, design e edição de videoaulas; assessoria a questões administrativas da plataforma; elaboração, design gráfico e comunicação ao longo do curso; revisão pedagógica do projeto do curso; criação do projeto pedagógico do curso com o conteudista e o tutor; seleção e treinamento dos tutores; estruturação do ambiente virtual; criação do roteiro de aprendizagem e design educacional do curso; logística para aula presencial; adaptação dos recursos educacionais para ambiente virtual de aprendizagem; e orientação e suporte a tutoria.

O objetivo geral do curso EMI era capacitar docentes para ministrar aulas no ensino superior usando o Inglês como meio de instrução. O curso EMI foi proposto para um público de servidores docentes da UFPR e das Universidades Estaduais do Paraná, sob a característica de ser ministrado em língua inglesa, apesar de não ter sido aplicado teste de conhecimento do idioma, o nível de conhecimento de inglês sugerido como necessário foi o B1 do Quadro Europeu Comum de Referência (ver anexo). Também foi solicitado aos participantes que todos tivessem acesso à Internet, acesso a filmadora ou smartphone, que participassem de encontro presencial no início do curso e que estivessem atuando em sala de aula no semestre do curso.

A opção de ofertar o curso EMI na modalidade semipresencial para os docentes das universidades envolvidas se justificou pelo objetivo de atendimento aos docentes de cidades e campi da UFPR diferentes, considerando-se que a modalidade semipresencial possibilita o desenvolvimento de atividades educativas em locais diversos, bem como torna acessível aos docentes a formação permanente e a educação continuada, oportuniza acesso às aulas e aos estudos em tempo diferente do presencial, propicia maior flexibilização nos estudos e superação das distâncias geográficas e das relações espaço-tempo.

O projeto do curso EMI também considerou nos seus objetivos, iniciativas que visavam incrementar a internacionalização das universidades brasileiras, como o “PRINT” da CAPES, pela qual a UFPR foi premiada por seu projeto de internacionalização e tem como uma de suas metas capacitar docentes da Universidade para ampliar a oferta de disciplinas ministradas em línguas estrangeiras, especialmente em inglês. Com base nesse objetivo, a modalidade presencial oferece limites de acessibilidade e de espaço, aspecto favorável da oferta do curso a distância.

O sistema de comunicação entre os participantes do curso, tutores e coordenadores do CAPA e CIPEAD ocorreu por meio do Moodle UFPR, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que dispõe de diversos recursos educacionais abertos (REA) que visam dinamizar a interatividade entre os participantes, e ferramentas como fórum, vídeos, links para artigos e tutoriais e e-mail de comunicação com o tutor. É importante ressaltar que os participantes da UFPR têm acesso ao AVA por meio de diversos cursos ofertados rotineiramente pelo PROGRAD e CIPEAD, o que não garante sua participação nos cursos, mas o acesso. Porém o mesmo não ocorreu com os participantes das universidades estaduais, para os quais o AVA foi uma mídia nova, aspecto que representou alguns desafios para os participantes. No intuito de minimizar eventuais dificuldades em relação à utilização do AVA, o CIPEAD promoveu para as turmas EMI um período de ambientação dos recursos tecnológicos, após o encontro presencial, e, portanto, antes do início das unidades didáticas, por meio de vídeos explicativos e tutoriais, bem como acesso para tirar dúvidas por e-mail, telefone ou no AVA.

O curso foi dividido em duas turmas distintas: uma específica para professores da UFPR e outra para professores das universidades estaduais. Apesar de a intenção inicial ser formar turmas mistas, a familiarização com o ambiente



virtual foi considerada um desafio maior para os professores das universidades estaduais, que não têm acesso habitual ao AVA da UFPR, e as turmas foram divididas dessa forma, com o intuito de atender todos da melhor forma possível. Os dois tutores, selecionados por serem professores da UFPR, falantes de inglês, ou por terem conhecimento de EMI, receberam treinamento da equipe do CIPEAD e tinham atribuições específicas, que, conforme descrição do projeto de curso, consistiam em:

- a) orientar o participante sobre o percurso de aprendizagem e os objetivos do curso (como orientação e incentivo para que realize as atividades propostas nos prazos previstos, para evitar o acúmulo de tarefas ou algum prejuízo no alcance dos objetivos do curso);
- b) atuar na mediação do curso com regularidade diária de acesso ao Moodle;
- c) responder as dúvidas e solicitações dos estudantes e equipe envolvida na oferta do curso no prazo máximo de 24 horas;
- d) fornecer feedback e realizar as avaliações das atividades no prazo máximo de 72 horas, utilizando rubrica, se houver;
- e) colaborar nas atividades didáticas que se fizerem necessárias;
- f) participar de oficinas e reuniões que eventualmente sejam demandadas e seguir as orientações da CIPEAD;
- g) colaborar na construção do conhecimento pelo participante e no desenvolvimento do curso, sugerindo melhorias no material didático, propondo atividades em conjunto com a CIPEAD, aplicando instrumentos que avaliem a participação no processo de aprendizagem do estudante e da modalidade de ensino a distância;
- h) atualizar semanalmente o relatório de acompanhamento dos participantes;
- i) acompanhar o acesso dos participantes ao ambiente virtual de aprendizagem, mantendo contato e incentivando a realização das atividades e conclusão do curso;
- j) preencher e entregar relatórios finais em prazos determinados pela CIPEAD;
- k) informar equipe no caso de qualquer dúvida ou dificuldade; e

- I) contribuir com a organização do curso mediante diretrizes e orientações da CIPEAD.

Os tutores foram selecionados para o curso em razão da sua fluência em língua inglesa, bem como conhecimento sobre EMI e atuação na área da Linguística Aplicada. O tutor da turma de docentes das universidades estaduais foi um *English Teaching Assistant* (ETA), em intercâmbio com a UFPR. A turma de docentes da UFPR foi tutorada por essa pesquisadora, em razão da sua atuação na área de Linguística Aplicada, no curso de Letras da UFPR, seu conhecimento sobre EMI e pesquisa de doutorado em andamento sobre emoções. Não houve direcionamento das atividades do curso ou do questionário de feedback para temas que envolvessem a pesquisa de doutoramento, especificamente pela razão de que ainda não estavam definidos os procedimentos metodológicos do estudo, havia apenas a hipótese de que as emoções surgiriam no discurso dos participantes livremente. Observa-se que não havia definição das perguntas de pesquisa no início do curso na natureza do estudo, análise retrospectiva dos dados armazenados no AVA.

A frequência do curso EMI foi contabilizada por meio de postagem de atividades no AVA. O encontro presencial inicial teve lista de presença e foi pensado para ser obrigatório, contudo, considerando-se a dificuldade de alguns participantes com o deslocamento ou aulas nos seus departamentos, foi disponibilizada uma atividade para compensar a ausência, embora entenda-se que a interação presencial é fundamental para o entrosamento dos participantes e tutores. A nota mínima exigida de cada participante nas unidades didáticas é 70, assim como a média final no curso para garantir certificação CIPEAD/PROGRAD. Há uma política de desconto nas notas por entrega em atraso. Os critérios de frequência e aprovação seguiram as normas e exigências do CIPEAD. As avaliações de cada atividade eram numéricas e descritivas, conforme modelo de rubrica do CIPEAD, constante do anexo da tese, adaptado pelos tutores ao longo do curso, e os participantes tinham a opção de melhorar seus resultados mediante repostagem das tarefas. Ao final da formação os participantes receberam uma avaliação em formulário Google, anônima, com a avaliação do curso, dos tutores, da infraestrutura geral e dos aspectos relacionados ao conteúdo do curso em si. Houve também uma avaliação pelos integrantes da equipe acerca de todo o processo e dos resultados

das avaliações dos participantes. Novamente, nesse quesito, o formato das avaliações e questionário seguiram os padrões do CIPEAD.

As 45 horas totais da carga horária do curso foram distribuídas em uma aula inaugural presencial e unidades temáticas com objetivos específicos, conforme quadro apresentado no projeto do curso, a seguir.

QUADRO 8 – DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIO DO CURSO COM BASE NO PROJETO INICIAL APRESENTADO PELO COORDENADOR AO CIPEAD

<b>Unidades</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Ementa</b>	<b>Atividades</b>
Aula presencial em 05/06/2019	04	Experiência no ensino em inglês Atitudes para se trabalhar o EMI	Dinâmicas Grupos de debate
Ambientação	05	Ambientação no Moodle/AVA	Assistir tutoriais do AVA Participação em fórum de apresentação
Unidade 1	15	Experiências com a língua inglesa	A atividade impulsiona a debates referentes ao EMI e sua utilização pelos professores
Unidade 2	10	Utilização do EMI com as aulas em língua estrangeira	A atividade impulsiona a debates referentes ao EMI e sua utilização pelos professores
Unidade 3	11	Planejamento de aula Gravação de aula Narrativa sobre a experiência	Elaboração e gravação de aula em inglês (Real ou Criada)

FONTE: AVA do curso EMI CIPEAD (<https://ava.ufpr.br/>)

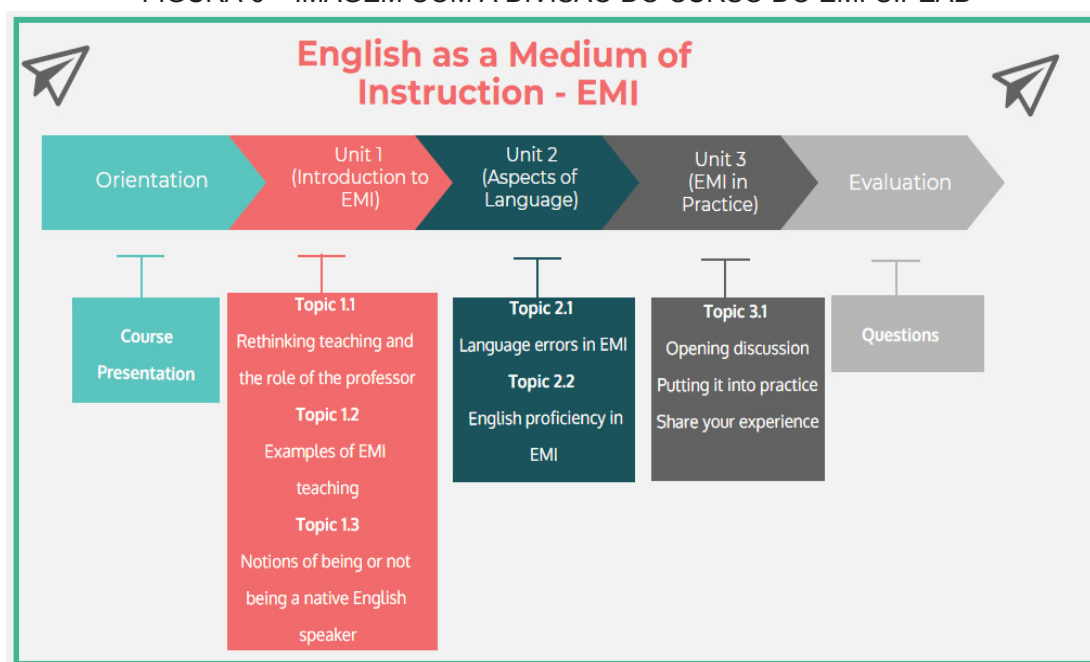
O formato do curso, os objetivos, os conteúdos, as atividades e dinâmicas, em sua maioria, continuaram as mesmas que a proposta e desenho originais no curso presencial desenvolvido por Martinez e Fernandes (MARTINEZ; FERNANDES, 2020), entretanto houve a necessidade de rever todo o processo e adaptar o conteúdo ao ambiente digital, pois não se trata apenas de colocar conteúdos no AVA, já que foram necessários ajustes e adaptações para atender às exigências e aos padrões do CIPEAD, bem como às especificidades do ambiente virtual. As adaptações ocorreram antes e ao longo do curso, com o trabalho do pessoal do CIPEAD em conjunto com a coordenação do curso e tutores.

Thibaut (2015) aponta para o fato de que mídias sociais e ferramentas da web podem fornecer um espaço único para o desenvolvimento da voz do aluno no

contexto educacional. Há crescente interesse nas pesquisas sobre o letramento digital como forma de ampliar, promover e reconceitualizar as práticas de ensino aprendizagem. Segundo Barnes (2019), o ambiente digital permite não apenas que o aluno se expresse livremente sobre suas crenças e ideias, como também faça relações entre suas perspectivas com a ação, envolvendo-se e participando ativamente da aprendizagem. Diante disso, Manca *et al.* (2017) postulam que as tecnologias digitais romperam com os modelos tradicionais de ensino aprendizagem, uma vez que redefiniram o papel do aluno e colocaram o foco na sua participação e engajamento. O curso EMI on-line, além de ter o objetivo geral de auxiliar os docentes a aumentar sua confiança para lecionar em inglês, tem o foco nesse profissional, com o intuito de oportunizar aos participantes uma comunidade de prática na qual podem exercer sua voz, colocar suas ideias, crenças, dúvidas, desafios, sugestões.

O curso foi programado para 45 horas no total, considerando um encontro presencial de quatro horas no primeiro dia, e as demais horas on-line assíncronas, distribuídas em Orientação, Unidades 1, 2 e 3 – cada unidade contém tópicos e atividades específicas, além de um módulo de avaliação do curso. Entre as solicitações do CIPEAD estava a adaptação dos enunciados das atividades do curso, bem como a gravação de vídeos do coordenador abrindo as unidades e exemplificando as tarefas sempre que fosse solicitado algo novo. De acordo com a equipe de designers do CIPEAD, os enunciados e as tarefas solicitadas no curso on-line precisam de um cuidado redobrado com o direcionamento dos participantes, uma vez que o tutor não está presente para tirar as dúvidas no momento em que os alunos optam por fazer as atividades, apesar de estar disponível on-line, há um lapso de tempo para as respostas. Diante disso, para cada etapa do curso ou atividades que demandavam explicações ou exemplificações, o professor coordenador gravou vídeos postados no AVA. Na sequência são detalhadas a divisão do curso, suas unidades, objetivos e atividades. Algumas imagens foram selecionadas para ilustrar o ambiente virtual e melhor visualizar a distribuição das horas do curso. No AVA cada item contém links para as unidades, atividades, vídeos, textos e fóruns, de forma que o acesso para os participantes seja fácil. A explicação das etapas do curso, as características das atividades, os objetivos e as tarefas esperadas do participante estão descritos em quadros para melhor visualização e padronização do layout.

FIGURA 6 – IMAGEM COM A DIVISÃO DO CURSO DO EMI CIPEAD



FONTE: AVA do curso EMI CIPEAD (<https://ava.ufpr.br/>)

A FIGURA 6 foi disponibilizada no AVA no ambiente inicial, na orientação aos participantes, para que tenham ampla visão do tema central de cada unidade, *Introduction to EMI*, *Aspects of Language* e *Emi in Practice*, os tópicos de cada uma e compreensão global do curso.

No dia 5 de junho de 2019 houve um encontro presencial para apresentação dos objetivos do curso, apresentação dos gestores envolvidos, bem como dos coordenadores, tutores e participantes. O encontro foi dividido em duas partes, no primeiro momento foram realizadas as apresentações e descrição dos objetivos; no segundo momento, o coordenador, os tutores e os participantes realizaram a atividade SWOT, para sensibilizar os docentes sobre os aspectos positivos e os desafios do EMI. A descrição do encontro está no QUADRO 9, a seguir.

QUADRO 9 – DESCRIÇÃO E OBJETIVOS DO ENCONTRO PRESENCIAL DO CURSO EMI

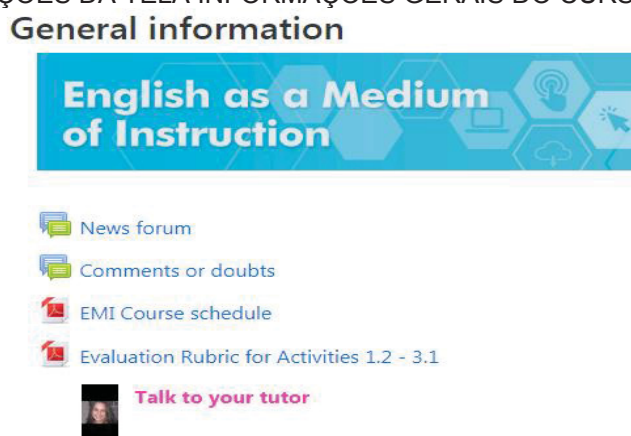
Encontro Presencial - 05/06/2019	Objetivos
Parte 1	Apresentação de conteúdos sobre a internacionalização, conceitos sobre EMI, e os objetivos do curso
Parte 2 - SWOT - <i>Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats</i>	Sensibilizar os participantes para o EMI e discutir as opiniões diversas do grupo Compartilhar os dados discutidos sobre lecionar em EMI

FONTE: Elaborado pela pesquisadora

As atividades on-line do curso EMI foram assíncronas, permitindo que os participantes pudessem realizar as tarefas e participar do curso de maneira flexível e de acordo com a sua conveniência. O curso foi dividido em três unidades gerais, cada uma delas compostas de tópicos específicos com atividades diferentes para atingir os objetivos propostos a cada etapa.

Para facilitar a compreensão e localização dos participantes no AVA, foi desenvolvido um ambiente com informações gerais, que seria o local para ler as novidades do curso, comentar ou tirar dúvidas, contendo também o cronograma do curso e o sistema de avaliação e as rubricas de cada atividade, ver as rubricas no anexo 1. Com o intuito de melhor visualizar o AVA do curso aqui representado e ilustrar as informações gerais, foram disponibilizadas a imagem inicial do ambiente, FIGURA 7, e os objetivos e atividades de cada item das informações gerais, QUADRO 10, a seguir.

FIGURA 7 – INFORMAÇÕES DA TELA INFORMAÇÕES GERAIS DO CURSO EMI CIPEAD



FONTE: AVA do curso EMI CIPEAD (<https://ava.ufpr.br/>)

QUADRO 10 – DESCRIÇÃO E OBJETIVOS DA ETAPA INFORMAÇÕES GERAIS DO CURSO EMI

Link do AVA	Objetivos	Atividades
News forum	Espaço do AVA para postar as notícias sobre a abertura de novas unidades ou prazos	Não há tarefa específica nesse fórum, apenas para os participantes acompanharem o andamento do curso
Comments or doubts	Espaço do AVA para fazer perguntas ou postar assuntos que não sejam sobre nenhum fórum de unidades específicas	Não há tarefa específica nesse fórum, apenas para os participantes fazerem perguntas ou comentários que não sejam de tarefas específicas
EMI Course Schedule	Cronograma detalhado das unidades e atividades de cada etapa com as datas do calendário do curso	Não há tarefa nesse link, apenas informações do cronograma
Evaluation Rubrics	Elucidar aos participantes como são avaliadas as atividades do curso. Nesse link estão postadas as rubricas de avaliação de cada tarefa, o modelo das rubricas segue o padrão do CIPEAD e é feito pelo coordenador.	Não há tarefa nesse link, apenas informações sobre o sistema de avaliação. A cada feedback de avaliação o participante tem o direito de refazer as atividades, dentro do prazo determinado e melhorar sua avaliação, com base no feedback descritivo do tutor.
Talk to your tutor	Link com a apresentação e dados do tutor para entrar em contato individualmente.	Não há tarefa nesse link, apenas os dados e contato do tutor.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora.





A etapa denominada “Orientação” apresenta o curso para os participantes por meio de um vídeo do coordenador com informações importantes e nela também está inserida a FIGURA 8, que mostra a divisão do curso. Depois das apresentações, os participantes são convidados a entrar no primeiro fórum do curso, momento no qual devem se apresentar para os colegas, falar de seus interesses e suas áreas de atuação. Nesse mesmo ambiente os participantes são convidados a completar os seus perfis, o que traz mais personalização para cada um. Para visualizar a etapa de Orientação e ilustrar os links, foram disponibilizadas a imagem inicial do AVA, FIGURA 8, e os objetivos e atividades de cada item, QUADRO 11, a seguir.



FIGURA 8 – INFORMAÇÕES DA TELA ORIENTATION DO CURSO EMI CIPEAD

## Orientation

04/06/19 to 10/06/19

-  [Course presentation](#)
-  [Course Information](#)
-  [Introduction Forum](#)
-  [Completing your profile](#)

FONTE: AVA do curso EMI CIPEAD (<https://ava.ufpr.br/>)

QUADRO 11 – DESCRIÇÃO E OBJETIVOS DA ETAPA DE ORIENTAÇÃO DO CURSO EMI

Link do AVA	Objetivos	Atividades
Course Presentation	Recepcionar os participantes por meio de vídeo do coordenador, apresentar o tutor e coordenador, transmitir informações sobre o curso e encorajamento para participarem ativamente.	Assistir ao vídeo do coordenador com dados sobre o curso e orientação sobre o ambiente virtual e sobre tutoriais que possam assistir em caso de dúvidas.
Course Information (Imagem 7)	Apresentar a divisão das unidades do curso e a subdivisão dos Tópicos das unidades.	Não há tarefa específica nesse link, apenas para os participantes entenderem a distribuição geral das etapas do curso.
Introduction Forum	Espaço no AVA para os participantes se apresentar e postar informações sobre seus interesses, expectativas, área de pesquisa, motivação para se matricular no curso, entre outras informações que queiram dividir.	Participar do fórum com postagem sobre seus dados pessoais e acadêmicos, curiosidades, interesses, entre outras informações.  Interagir com outros colegas.
Completing your Profile	Espaço no AVA para preencher seus perfis	Preencher os dados solicitados no seu perfil, inclusive fotografia.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

## 4.2 DETALHAMENTO DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DO CURSO EMI (CIPEAD)

As unidades 1, 2 e 3 do curso são compostas por conteúdos sobre o EMI que são fundamentais para que os docentes participantes compreendam o conceito de inglês como Língua Franca (JENKINS, 2006), o importante papel da metodologia e do planejamento nas aulas em inglês, inclusive para centralizar as atividades nos estudantes e fazer com que o professor não seja a única fonte de conteúdo. Além disso, são demonstrados aspectos importantes como a utilização de recursos extras nas aulas e a relevância dos erros nos materiais, entre outros assuntos, descritos no QUADRO 12, e que mostram o desenvolvimento das atividades e os insumos para as discussões dos fóruns. Em cada unidade os participantes devem postar suas respostas nos ambientes de fórum e interagir com os colegas, comentando pelo menos as postagens de outros dois participantes. A cada unidade os docentes são avaliados, conforme exigência do CIPEAD padrão para seus cursos, e o tutor deve apresentar a avaliação individual das tarefas por meio das rubricas (anexo 1) e comentários descritivos. Após cada avaliação, os participantes podem refazer ou complementar as atividades, caso tenham interesse. Os objetivos e atividades de cada unidade estão descritos a seguir, no QUADRO 12.

QUADRO 12 – DESCRIÇÃO DOS OBJETIVOS E ATIVIDADES DAS UNIDADES DO CURSO EMI

UNIDADE	OBJETIVO	ATIVIDADE
Introdução ao EMI	Refletir sobre o papel do ensino nos contextos de EMI	Assistir ao vídeo do coordenador que convida a refletir sobre o ensino e o papel do professor.
1.1 Repensando o ensino e o papel do professor	Refletir sobre a qualidade da interação nas aulas Refletir sobre aulas centradas no professor	Assistir um extrato do filme Ferris Bueller's day off, onde é representado um professor que não interage com a turma e faz perguntas retóricas, sem se comunicar com a turma.  Ler os artigos "Effective Teaching in Higher Education: Perceptions of First Year Undergraduate Students" e "English as Medium of Instruction (EMI) in Brazilian Higher Education: Challenges and Opportunities" para embasar discussões.
Introdução ao EMI	Refletir sobre o ensino efetivo nas aulas EMI	Assistir ao vídeo do coordenador com a apresentação do tema e 3 exemplos de aulas em EMI de professores que já participaram de outras versões do curso.
1.2 Exemplos de		

ensino em EMI		Participar da pesquisa sobre qual das 3 aulas mostradas no vídeo é mais adequada na sua perspectiva.
Introdução ao EMI  1.3 Noções sobre ser ou não ser um falante nativo de inglês	Refletir sobre o papel e o desempenho do falante não-nativo em contextos de EMI	Assistir ao vídeo do coordenador com a apresentação do tema e assistir a TED Talk do Jaime Lerner.  Utilizar o ambiente do fórum e responder as perguntas: O que você achou da fala dele? Ele obviamente tem sotaque. Até que ponto isso afetou a palestra dele? Quais são, se é que existem, as implicações para os contextos de EMI?
Aspectos Linguísticos  2.1 Erros de linguagem no EMI	Refletir sobre os diferentes tipos de erros e a sua relevância nos contextos de EMI  Refletir sobre a importância dos erros de língua nos contextos de EMI	Assistir ao vídeo do coordenador do curso sobre erros e analisar os 3 exemplos de vídeos/slides e identificar os tipos de erros.  Tipos de erros: Example 1 – erros de informações, pontuações, grafia, entre outros que podem gerar falha na comunicação Example 2 – erro na grafia de uma palavra chave no contexto do slide Example 3 – erro de um slide na TED talk do Jayme Lerner, demonstra descuido na revisão, contudo não causa falhas na comunicação  Utilizar o ambiente do fórum e responder as perguntas: Análise sobre cada erro e porque foram cometidos. Qual erro você considera mais sério?
Aspectos Linguísticos  2.2 Proficiência em Inglês no EMI	Refletir sobre a importância da proficiência em inglês em EMI  Auto-avaliar a proficiência em inglês de acordo com o CEFR (anexo 3)  Refletir sobre a apresentação de dados sobre a proficiência em inglês dos brasileiros	Assistir ao vídeo com explicações do coordenador sobre a importância de o professor usar recursos em aula e não ser a única voz, assim sua proficiência fica menos importante no contexto EMI.  Utilizar o ambiente do fórum e responder: Qual o seu nível de inglês para cada habilidade? Você considera o seu nível de inglês suficiente para lecionar EMI? Porque? Quais fatores podem influenciar a importância da proficiência em inglês? Considere em sua resposta os seus alunos, recursos multimídia, a natureza da sua disciplina ou curso, entre outros aspectos.  Analisar os descritores do quadro CEFR para cada habilidade do inglês e anotar o nível que você considera ter.  Analisar os dados apresentados na pesquisa sobre a proficiência em inglês dos brasileiros.

EMI na Prática  3.1 Good and not so good classes	Refletir sobre quais são os aspectos importantes ao planejar e aplicar uma aula em EMI	Assistir ao vídeo com explicações do coordenador sobre a memória de aulas do passado. Refletir sobre quais elementos fazem parte de 'aulas boas' e 'não tão boas', em geral, não apenas em EMI.  Utilizar o ambiente do fórum e responder: Pense sobre a sua experiência enquanto professor e aluno nas 'melhores' aulas que você deu ou assistiu. O que as tornou as melhores aulas? Você já deu aulas que foram um 'fracasso'? O que aconteceu? Talvez você tenha assistido alguma aula que foi ruim, o que caracterizou essa aula?
EMI na Prática  3.1.2 Colocando as 'mãos na massa'	Colocar em prática os conceitos discutidos no curso ao planejar e aplicar uma aula em EMI  Aprender a planejar aulas utilizando EMI Lesson Plan Model (anexo 4), para melhor distribuir as etapas da aula no planejamento	Escolher uma aula que você já deu em português. Transformar essa aula em uma versão em inglês, não apenas traduzir, incluir slides.  Escrever uma narrativa sobre como foi o processo de transformação, no máximo mil palavras.  Assistir ao vídeo do coordenador sobre como elaborar um plano de aula, relembrar os conteúdos discutidos e se preparar para colocar as mãos na massa. Desenvolver um plano de aula para esse conteúdo, utilizar o modelo fornecido no AVA.
EMI na Prática  3.1.3 Compartilhando experiências	Colocar em prática os conceitos discutidos no curso ao planejar e aplicar uma aula em EMI	Assistir ao vídeo do coordenador sobre como gravar um vídeo, de até 3 minutos, que contextualize a aula que desenvolveu na atividade anterior.  Assistir o tutorial fornecido no AVA para auxiliar na gravação do vídeo.  Gravar um vídeo, de até 3 minutos sobre sua aula e postar os vídeos no fórum.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

Ao final do curso EMI, os participantes são convidados a avaliar o curso, as atividades, o AVA, os tutores, o coordenador, entre outros fatores que fizeram parte do processo. Existe um formulário de avaliação padrão do CIPEAD, disponibilizado no anexo 2, que não fez parte desta pesquisa, mas foi utilizado do formulário apenas um gráfico sobre os participantes do curso. Na avaliação os participantes também declaram se desejam fazer parte de pesquisas futuras ou não. Ver descrição da Avaliação no QUADRO 13.

QUADRO 13 – DESCRIÇÃO E OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO DO CURSO EMI

<b>Avaliação do Curso</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>
Course Evaluation	Avaliar o curso por meio de formulário padrão (anexo 2) do CIPEAD, dividido entre questões gerais e específicas dos conteúdos EMI	Responder ao questionário de avaliação
Participation in future research	Assinar a autorização para participar de pesquisas futuras, formulário padrão do CIPEAD	Autorizar a participação ou não

FONTE: Elaborado pela pesquisadora.

#### 4.2.1 Instrumentos de geração de dados

Em um primeiro momento da análise dos dados os discursos que representam emoções ou sentimentos que remetem às emoções serão isolados dos outros dados para que possam ser analisados. As emoções serão distribuídas e classificadas utilizando a Roda das Emoções de Plutchick (2001), FIGURA 2 apresentada nesta pesquisa. A escolha da Roda das Emoções para a classificação das emoções se deve a ampla gama de opções representadas, que decorrem da mistura das emoções básicas com outras, que se transformam e dão origem a novas emoções. As emoções representadas podem categorizar sentimentos expressados pelos participantes, ainda que de forma tímida e velada em seus discursos, demonstrar sentimentos compartilhados, sua frequência, seu contexto e refletir a importância de considerar as experiências vivenciadas pelos agentes durante o processo de implementação de EMI.

A frequência das palavras que denotam as emoções e os sentimentos será contabilizada com o objetivo de verificar os sentimentos mais recorrentes demonstrados pelos docentes durante as atividades propostas na comunidade de prática EMI. Acredita-se que a liberdade de expressão que os participantes conquistaram durante o curso, os objetivos comuns e as dificuldades e alegrias compartilhadas, permitem que se expressem e demonstrem de forma construtiva e isenta de receios suas opiniões, dúvidas, sugestões e emoções. Acrescenta-se também à tal liberdade de expressão, o fato de que os participantes em nenhum momento do curso foram direcionados para refletir sobre suas emoções, nem em

relação ao EMI ou sobre outros temas relacionados ao ensino. Os participantes também não tiveram ciência durante o curso de que suas emoções pudessem ser objeto de estudos posteriores. A pesquisadora considera relevante este aspecto, por considerar que os participantes não tiveram o ímpeto de direcionar ou customizar seus discursos sobre o tema emoções, que garante maior credibilidade aos dados.

Com a análise do discurso dos participantes e isolamento das falas sobre emoções, os dados são analisados a partir das dimensões do ROAD-MAPPING, com a intenção de compreender quais possam ser as possíveis origens das emoções diante da complexidade dos elementos que surgem no EMI. Outros aspectos de relevância para o EMI podem surgir da análise dos dados, tais ocorrências serão analisadas, sob a perspectiva da análise do discurso e do ROAD-MAPPING.

#### 4.2.2 Comunidade de prática do curso EMI da UFPR

A escolha pela Comunidade de Prática enquanto enquadramento teórico metodológico se deu por afinidade de compreensão acerca da representatividade da aprendizagem construída em conjunto e do crescimento que ocorre quando um grupo de aprendizes tem engajamento mútuo, objetivos comuns e compartilha de um mesmo repertório (WENGER, 1998a). No caso dos participantes do curso EMI, os docentes têm objetivos e interesses comuns, e embora alguns tenham mais desenvoltura e experiência com o EMI que outros, todos podem se beneficiar das práticas comuns e das interações. O conceito de CP prevê que a aprendizagem processual seja passada pelos mais experientes, com mais tempo na comunidade, aos membros com menor tempo na comunidade e, portanto, menos experientes. Fogaça (2014) refuta essa perspectiva e reforça que a aprendizagem ocorre socialmente, em um processo de negociação, no qual todos os participantes têm contribuições relevantes e participação efetiva no grupo.

O termo comunidade de prática foi criado por Lave e Wenger (1991) como uma forma de explorar o conceito de aprendizagem situada dentro de domínios particulares de práticas sociais, ou seja, grupos específicos com objetivos coletivos para aperfeiçoamento e aprendizagem comuns, com um conceito de aprendizagem situada sempre contextualizado. Segundo Brown, Collins e Duguid (1989), o contexto e as atividades que possibilitam a aprendizagem são parte integrante do

que é aprendido. Além disso, para os autores, em comunidades onde os membros constroem coletivamente visões de mundo por meio de redes de crenças sociais compartilhadas, as atividades são autênticas. No curso EMI, as atividades selecionadas, os artigos e os vídeos apresentados são discutidos com base no repertório dos docentes participantes, suas visões de mundo e crenças. As mudanças ou aprendizagens que ocorrem a partir das discussões e reflexões são baseadas em atividades autênticas, algumas extraídas de turmas anteriores, e significativas para aqueles membros da comunidade de prática do curso, tornando esse ambiente parte integrante da aprendizagem que transforma o que é aprendido, reforçando a concepção de construção coletiva do conhecimento e inclusive possíveis transformações de crenças e identidades.

Benzie *et al.* (2005) comparam os conceitos de comunidade de prática usados por Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998a). Os autores apontam que no primeiro livro o termo comunidade de prática foi utilizado como uma metáfora para um contexto de aprendizagem ideal, na qual novos membros têm participação periférica legítima. Já no segundo livro, as vinhetas de abertura representam ambientes de trabalho, utilizados como base para desenvolver uma estrutura descritiva para analisar as práticas de qualquer grupo de trabalho. Dessa forma, a comunidade de prática pode ser uma comunidade de apoio, e que na descrição posterior de Wenger (1998a), reflete tensões reais de locais de trabalho, casos reais, e não comunidades ideais. Novamente aqui, o curso EMI, enquanto comunidade de prática, discute situações reais vivenciadas pelos participantes, crenças, questões de identidade, desafios, motivações, práticas adotadas que tornam a aprendizagem legítima e significativa, criando sentimento de pertencimento.

A ideia inicial de participação periférica legítima de Lave e Wenger (1991) defende que a aprendizagem decorre da interação entre membros recém-chegados e membros mais experientes da comunidade de prática, conforme mencionado anteriormente. Nesse sentido, o conceito de CP difere do curso EMI desta pesquisa, uma vez que todos os participantes iniciam e concluem o curso em um momento específico e pré-determinado; entretanto, a CP é composta por professores do ensino superior, de áreas diversas, com contribuições e experiências que se equivalem em termos de conhecimento. Para alguns as práticas em EMI já são realidade, enquanto outros ainda não estão inseridos, o que não os classifica como membros mais ou menos experientes, na perspectiva de CP adotada nessa



pesquisa, mas enriquece as interações e a troca de experiência. O conceito de Lave e Wenger (1991) é adequado também ao prever que os participantes compartilham compreensões sobre suas práticas e seus significados, além disso, todos são absorvidos e absorvem a cultura da prática, em que as atividades, tarefas e compreensões não existem isoladamente, mas fazem parte de um sistema de relações e sentido maior. A participação nas comunidades de prática, além de representar objetivos comuns e aprendizagem, transforma as identidades dos participantes, uma vez que no processo das práticas e relações ocorrem novas compreensões e as identidades dos participantes são construídas e transformadas coletivamente. No curso EMI, nos discursos coletados nas participações, percebe-se a construção e reconstrução das identidades pelas novas compreensões e transformações.

Walesko (2019) afirma que as Comunidades de Prática permitem, no contato com os outros membros, a transformação das identidades ou a percepção do que é necessário para transformar identidades imaginadas em realidade. O conceito de investimento, primeiramente baseado na ideia de Capital Cultural de Bourdieu (1977b), determina que o sujeito tem identidade complexa, que é transformada ao longo do tempo e espaço e por meio do investimento é possível transformar seus recursos simbólicos e materiais. A saber

A perspectiva de que as Comunidades de Prática oportunizam a ampliação dos nossos “eus” (*selves*), impactando nosso investimento, engajamento e, por sua vez, nossa aprendizagem em determinadas práticas, está estreitamente relacionada ao conceito de *identidade imaginada*. Em outras palavras, imaginar que tenhamos determinada/s identidade/s em determinada/s prática/s de uma comunidade da qual fazemos parte, que pressupõe/m determinadas ações, implica em quanto e como vamos investir, nos engajar e, por consequência, aprender. (WALESKO, 2019, p. 192-193)

### 5.2.3 A análise do discurso dos participantes do curso EMI

A Análise do Discurso nesta pesquisa se faz presente pelo fato do discurso ser a base para as dimensões do ROAD-MAPPING, bem como os dados analisados serem baseados em fóruns e narrativas dos participantes do curso. Hymes (1996) e Gee (1999) defendem a Análise do Discurso como instrumento para análises críticas, com preocupações voltadas para as ideologias que são refletidas e construídas nos discursos. Entende-se que o EMI e a Internacionalização desvelam

nas universidades uma desigualdade grande em termos de conhecimento de idiomas, em específico do inglês. Para Rajagopalan (2003a), o idioma pode representar exclusão educacional, social e econômica ao evidenciar quem tem ou não acesso a tal capital cultural (BOURDIEU, 1977b), em um país onde grande parte dos estudantes é oriunda do ensino público. Portanto, é de se esperar que os docentes das universidades “internacionalizantes”, que buscam a internacionalização, não são obrigatoriamente proficientes no idioma necessário para o EMI, apesar de a língua estrangeira ser exigida em seleções para cursos de mestrado e doutorado. Com tal crença em mente, esta pesquisa tem como objetivo analisar as emoções e os sentimentos gerados em contextos de EMI, demonstráveis nos discursos dos participantes, acreditando que as ideologias construídas sobre internacionalização, EMI, entre outras, serão refletidas no discurso dos participantes, nas interações que surgem em uma comunidade de pares, buscando práticas e reflexões sobre um mesmo objetivo comum.

Mikhail Bakhtin (1986) defendeu o caráter dialógico da linguagem e afirmou que o significado linguístico não está no sistema da língua ou na sua realidade objetiva, pois, para ele, uma fala específica deve ser compreendida como dialógica, responsiva, na qual cada elemento dito, ou escrito, está sob a influência das experiências prévias embutidas nas palavras ou frases do falante, ou escritor. O conceito de dialogismo e alteridade de Bakhtin (2002) indica que alteridade é condicionada pela identidade, e na relação com os outros a identidade se transforma. O construto de heteroglossia deriva da ideia de que os discursos são compostos de inúmeras vozes. Nesse sentido, este estudo, também imbuído das vozes dos participantes e do pesquisador, vozes formadas por outras vozes e construídas em uma inter-relação com cada participante da pesquisa ou da comunidade de prática, compondo um discurso formado por múltiplas vozes, numa riqueza de conteúdos importante para compreender melhor o significado do EMI e as emoções geradas por ele, no contexto da UFPR, possui o intuito de inserir os docentes no processo de internacionalização, respeitando suas bagagens, limitações e proporcionando oportunidades e acolhimento para todos.

Para Gillen e Petersen (2005), nenhum detalhe do discurso é pequeno demais para gerar *insights* fascinantes da cultura humana ou do desenvolvimento da identidade, seja uma simples troca de “alô” ao telefone ou até em circunstâncias em que se fala sozinho. Segundo os autores, talvez esta deva ser a preocupação

central da análise do discurso, revelar que qualquer interação comunicativa não tem apenas o objetivo de transmitir informações, mas uma multiplicidade de funções e interesses, uma riqueza de conteúdos e direcionamentos para repensar situações, projetos e caminhos, como o da internacionalização. Gee (1999) postula que a teoria do discurso apresenta a língua nas práticas sociais, por meio das quais as identidades sociais são formadas e transformadas. Acredita-se que os resultados analisados nesta pesquisa demonstrem a integração e a transformação dos docentes participantes no EMI, possibilitando, posteriormente, à luz dos estudos e das evidências, valorizar o professor universitário, sua prática docente, seu esforço em participar de projetos de internacionalização, e possivelmente instigar o desenvolvimento de ações institucionais que possam nortear projetos das universidades brasileiras.

A Análise do Discurso sempre orientou pesquisas sobre ensino aprendizagem na área da Linguística Aplicada, nas quais as salas de aula são consideradas espaços de engajamento<sup>51</sup> (SCOLLON, 1998), nos quais os professores e aluno participam de inúmeras atividades de naturezas diversas, e se envolvem em interações regulares e longitudinais, que definem com clareza e aprofundamento os papéis institucionais em exercício (DALTON-PUFFER, 2017 *apud* DAFOUZ; SMIT, 2020). De fato, como aponta Smit (2010), a análise do discurso das salas de aula desvela a relação multifacetada entre fatores linguísticos e contextuais, bem como sua natureza situada. No caso dos contextos de EMI, diante das complexidades apontadas pelos pesquisadores e das diversificadas realidades de cada turma, instituição, estado ou país, acredita-se no viés da análise do discurso para esta pesquisa como uma oportunidade de desvelar nas práticas sociais e interações do curso EMI as emoções originadas pelos processos de internacionalização locais e globais.

---

<sup>51</sup> Tradução da autora para: “sites of engagement” (SCOLLON, 1998, não p.).

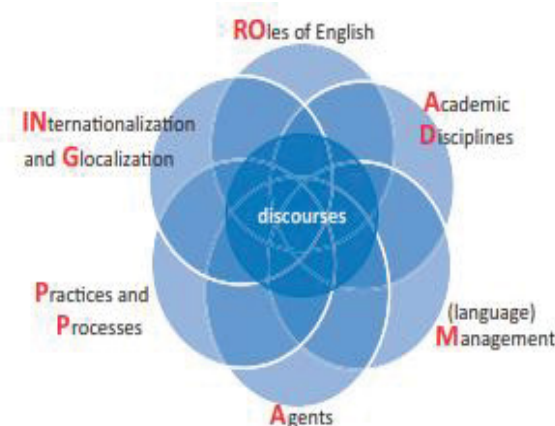
#### 4.2.4 As dimensões de ROAD-MAPPING do curso EMI da UFPR

O enquadramento teórico denominado ROAD-MAPPING (DAFOUZ; SMIT, 2016, 2020), foi desenvolvido com a intenção de considerar em sua análise de dados, baseados em discursos, as complexidades e o dinamismo dos contextos de *English Medium Education in Multilingual University Settings*<sup>52</sup>, EMEMUS. Apesar do foco do construto teórico ser contextos universitários multilíngues, sua capacidade de incorporar as complexidades do EMI e suas amplas dimensões permite que as lentes analíticas da pesquisa possam dar maior ou menor amplitude aos seus objetos de estudo, contudo, o objeto permanece o mesmo e deve ser considerado na sua integridade, por completo (HULT, 2010). Dessa forma, seguindo os critérios postulados na teoria do ROAD-MAPPING, é possível considerar nas pesquisas em EMI aspectos como as funções do inglês, as disciplinas acadêmicas dos cursos, aspectos de gerenciamento em geral, os agentes inseridos no processo, as práticas e processos e, ainda a internacionalização e os aspectos globais e locais, denominado pelos autores glocalização. As dimensões do ROAD-MAPPING são representadas nos acrônimos que deram origem ao termo: a) RO – *Roles of English*, b) AD – *Academic Disciplines*, c) M – *Management*, d) A – *Agents*, e) PP – *Practices and Processes* e f) ING – *Internationalisation and Glocalisation*. Com o objetivo de ilustrar melhor as relações entre as dimensões a sua base nos discursos, os autores elaboraram um diagrama, reproduzido na FIGURA 9.

---

<sup>52</sup> Tradução da autora: Educação Mediada pelo Inglês em Contextos Universitários Multilíngues.

FIGURA 9 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DE ROAD-MAPPING PARA EMEMUS



FONTE: Dafouz e Smit (2016, p. 404)

Dafouz e Smit (2016) defendem uma abordagem multidimensional aos estudos sobre EMEMUS, pois consideram importante levantar dados relevantes ao ensino-aprendizagem do inglês e outros idiomas, em contextos multilíngues, as legislações e políticas linguísticas, as crenças e expectativas sobre o comportamento em relação aos idiomas, bem como o uso nos contextos educacionais. Na FIGURA 5 são representadas as seis dimensões contempladas no modelo de ROAD-MAPPING, percebe-se que todas são igualmente relevantes, independentes, embora complexas e interconectadas. Dafouz e Smit (2016) reforçam os discursos como ponto de interseção entre todas as dimensões, determinando a importância da natureza dos discursos construídos nas interações sociais. Segundo os autores,

Os discurso(s), que “são considerados o ponto de intercessão pelo qual as seis dimensões podem ser estudadas” (Dafouz & Smit, 2016, p. 403), fica localizado no centro (do diagrama), o que reflete a centralidade da natureza do discurso das práticas sociais que constroem e são construídas no EMEMUS.<sup>53</sup> (DAFOUZ; SMIT, 2020, p. 46).

O embasamento teórico do ROAD-MAPPING, segundo Dafouz e Smit (2016), tem raízes nos desenvolvimentos da sociolinguística em relação aos

---

<sup>53</sup> Tradução da autora para: “Discourse(s), which ‘is seen as the intersecting access point through which all six dimensions can be examined’ (Dafouz & Smit, 2016, p.403), is placed at the centre, thus also reflecting the centrally discursive nature of the social practices that construct and are constructed in EMEMUS.” (DAFOUZ; SMIT, 2020, p. 46).

processos sociais da atualidade, que são caracterizados por fluxos transnacionais (PENNYCOOK, 2007a) e pela superdiversidade da migração e sua influência na linguagem (BLOMMAERT; RAMPTON, 2012). As considerações apontadas pelos autores sobre língua e sociedade são também complementadas por ideias fundamentadas na ecologia da linguagem, que compreendem as línguas como parte integrante do ambiente (HAUGEN, 1972) e que devem ser respeitadas na sua diversidade e riqueza em termos de recursos culturais, educacionais, sociais e econômicos (FILL; PENZ, 2018). O discurso é o eixo de acesso central para as dimensões propostas nos acrônimos que dão origem ao nome ROAD-MAPPING (ver anexo 1).

### **Roles of English (RO) – Funções do inglês**

Jenkins (2014) menciona a posição privilegiada do inglês como idioma principal para a disseminação de estudos científicos e sua crescente relevância na academia e em áreas da educação, uma prova disso é o aumento na demanda de cursos EMI no ensino superior. A dimensão RO do ROAD-MAPPING (DAFOUZ; SMIT, 2016) diz respeito às funções comunicativas que os idiomas exercem nas IES, especificamente o inglês, atualmente visto como meio principal de comunicação nesse contexto EMI. Por se tratar de uma teoria desenvolvida para contextos educacionais multilíngues, com repertórios linguísticos diversificados, o inglês tem uma posição dinâmica e complementar em relação aos outros idiomas, embora também conflituosa. Os autores também postulam que o inglês e o idioma do contexto sendo pesquisado são vistos como produto e processo, utilizados como códigos individuais ou um meio flexível de comunicação multilíngue.

### **Academic Disciplines (AD) – Disciplinas Acadêmicas**

A dimensão das Disciplinas Acadêmicas engloba dois aspectos importantes da educação universitária, letramento acadêmico e a cultura das disciplinas acadêmicas. Letramento, conforme Dafouz e Smit (2016), diz respeito à grande variedade de produtos acadêmicos desenvolvidos nos contextos educacionais e que seguem práticas situadas convencionadas socialmente. Sobre cultura os autores se referem às convenções específicas, normas e valores que definem as diferentes

áreas do saber. Os dois conceitos são considerados essenciais para explorar e construir conhecimento e se aculturar nas comunidades de prática de cada área. Para Dafouz e Smit (2020), é muito importante que se reconheça os diferentes discursos que operam as disciplinas acadêmicas e buscar a integração entre eles; bem como manter um posicionamento crítico em relação ao risco de homogeneizar as disciplinas acadêmicas, ao seguir um modelo monocultural, impulsionado pelo uso do inglês como meio de instrução.

### **(Language) Management (M) – Gerenciamento (da Linguagem)**

O M do acrônimo ROAD-MAPPING (DAFOUZ; SMIT, 2016) denomina Gerenciamento da Linguagem e se refere às tentativas diretas de manipular a situação linguística (SPOLSKY, 2004 *apud* DAFOUZ; SMIT, 2016) por meio de documentos regulatórios e políticas linguísticas. Os documentos linguísticos e regulatórios diferem em termos de abordagens políticas e também em relação a quais línguas e quais funções comunicativas são adotados, prescritas e quais seus propósitos. Smit (2018, p. 395) argumenta que a presença do inglês nas IES é geralmente fato consumado, entretanto, a relação entre o inglês e as línguas nacionais ou regionais é enfatizada e avaliada criticamente.

### **Agents (A) – Agentes**

Segundo Bradford e Brown (2018), o EMI é moldado, construído pelos seus agentes. Dessa forma, torna-se crucial que sejam considerados nos processos de internacionalização os agentes institucionais, como coordenadores, corpo docente, alunos e administradores. Dafouz e Smit (2016) explicam a dimensão agentes como o complexo de atores sociais, sejam conceituados como indivíduos ou coletivos, que estão engajados no EMEMUS em seus diversos níveis sociopolíticos, institucionais e hierárquicos. Os autores apontam que os agentes podem adotar posicionamentos e identidades diferentes e, dessa forma, implementar ou não as mudanças nas suas IES, a depender dos seus posicionamentos hierárquicos na organização, suas preocupações profissionais e/ou sua proficiência na língua inglesa.



## **Practices and Processes (PP) – Práticas e Processos**

A dimensão Práticas e Processos foi pensada sob o entendimento de Leung e Street (2012), de que as práticas sociais são concepções culturais sobre formas particulares de pensamento e ação. Portanto, PP ocupa-se das atividades administrativas, de pesquisa e educacionais que constroem e são construídas nos contextos de EMEMUS. De fato, como apontam os autores, a perspectiva focada no processo permite análises mais dinâmicas em todos os níveis, sejam eles discurso de salas de aula, desenvolvimento profissional dos docentes ou os estágios da internacionalização. Dafouz e Smit (2020) defendem que a análise orientada no processo descortina as práticas dos agentes relevantes para a internacionalização, bem como permitem que se tenha uma visão mais abrangente e real da versão “glocal” do processo de internacionalização de uma IES específica.

## **Internationalisation and Glocalisation (ING) – Internacionalização e Glocalização**

Dafouz e Smit (2020) argumentam sobre o inegável crescimento do processo de internacionalização das IES em termos de escopo, escala e importância, entretanto, citam Knight (2018) ao apontar os perigos de se utilizar os objetivos de cooperação, parceria, intercâmbio, benefícios múltiplos e capacidade construtiva para a competição, comercialização, interesses individuais e construção de status. Nesse sentido, as IES precisam “administrar as tensões e as sinergias” (SCOTT, 2011, não p.) do processo de internacionalização e globalização, respeitando as necessidades internacionais, globais, nacionais, bem como as forças e os interesses locais para obter êxito. Os autores do ROAD-MAPPING afirmam que a dimensão Internacionalização e Glocalização concebe as IES como espaços organizacionais transnacionais, onde colaboradores de origens sociais, linguísticas e culturais diversificadas e modelos educacionais variados estão conquistando espaço e garantindo participação. Ao mesmo tempo, com a mesma importância, devem ser preservados e respeitados aspectos nacionais e locais, como as línguas nacionais e regionais, valores culturais e modelos pedagógicos, entre outros valores presentes nas IES atualmente e relevantes nas suas sociedades.

## **5 EMOTIONS – DADOS E ANÁLISE DAS IMBRICAÇÕES ENTRE EMI E EMOTIONS**

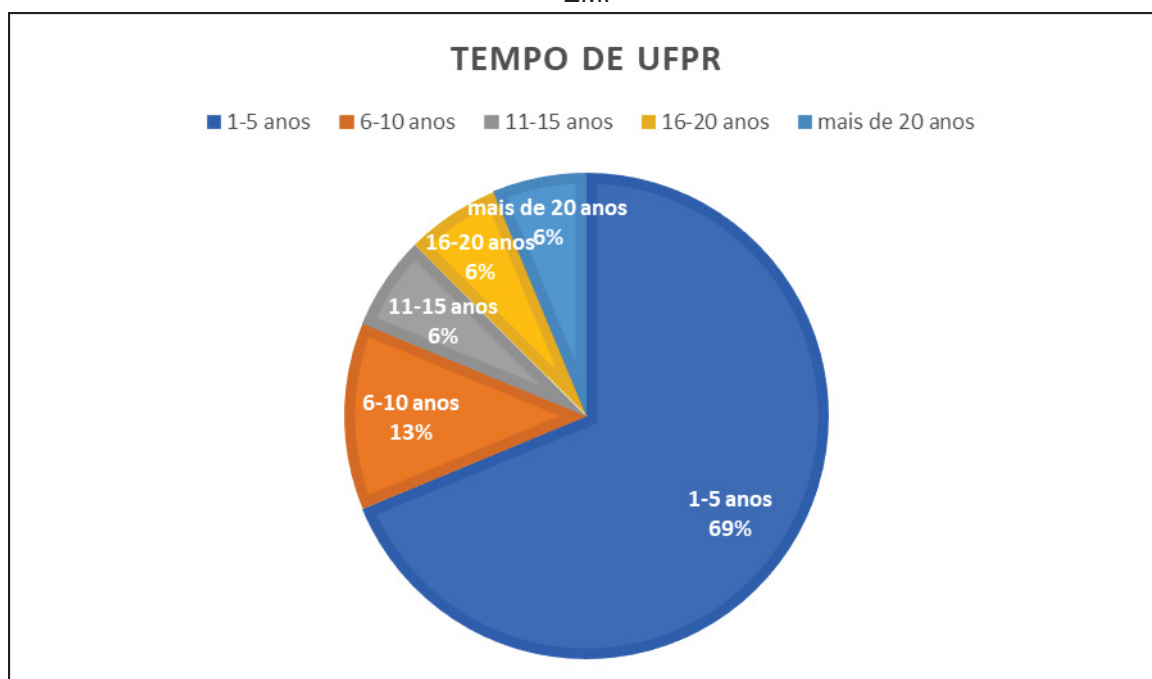
A análise dos dados coletados no curso EMI on-line está apresentada ao longo deste capítulo, no qual também podem ser encontrados os dados do curso e, na sequência de cada gráfico, imagem, quadro, o recorte, a análise, a leitura e a compreensão do referencial teórico dos dados, bem como os comentários da pesquisadora. A disposição das análises na sequência dos dados objetiva facilitar a compreensão por parte do leitor, visto que o volume de falas e discursos compilados é grande. Os dados coletados no curso estão dispostos integralmente, sem correções de ortografia ou outras, para garantir fidedignidade e imparcialidade na seleção dos conteúdos, e também para facilitar ao leitor a realização de outras compreensões e releituras. Compreende-se que nenhuma pesquisa é neutra, sempre há a influência das compreensões, emoções, identidade do pesquisador, entretanto, a opção por incluir na pesquisa os dados dos fóruns na íntegra via retratar o discurso dos participantes do curso sem alterações.

### **5.1 DADOS COLETADOS SOBRE OS PARTICIPANTES DA TURMA**

Os docentes participantes do curso EMI pertencem a diversas áreas de conhecimento, a turma foi composta inicialmente por 33 inscritos, sendo o curso concluído por 24 docentes. De início alguns docentes cancelaram as suas inscrições no curso, alguns alegaram falta de tempo para dar continuidade, outros apontaram como motivo o fato de não saberem inglês para participar das tarefas, outros simplesmente abandonaram o curso sem dar razões para isso. Dentre os docentes que concluíram o curso, 16 autorizaram a participação nesta pesquisa e são estes docentes que compõe os quadros de Participantes, denominados P. As disciplinas de cada participante não serão divulgadas, assim como dados específicos de suas aulas foram suprimidos para garantir o sigilo das suas identidades, estabelecido no TCLE (Anexo 6).

O tempo de atuação dos docentes inscritos no curso EMI foi calculado a partir de seus dados nos sites de apresentação dos docentes de cada curso e setores, ou com base nos dados profissionais registrados na Plataforma Lattes<sup>54</sup>. Os docentes em alguns momentos mencionam seu tempo de atuação na UFPR ou no ensino superior. Considera-se esse como sendo um dado relevante para avaliar a relação entre o tempo de atuação, na carreira e na instituição, e o interesse em fazer parte de novos projetos institucionais, por exemplo, a internacionalização. Os dados foram compilados no GRÁFICO 2. Dentre os 16 docentes participantes do curso, nove são mulheres e sete são homens. Não tivemos acesso a dados como faixa etária dos participantes do curso.

GRÁFICO 2 – TEMPO DE ATUAÇÃO NA UFPR DOS PARTICIPANTES DA TURMA DO CURSO EMI



FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados dos participantes do curso EMI.

Observa-se que a maioria dos docentes participantes do curso estão em início de carreira na UFPR, 69% dos docentes tem entre um e cinco anos de atuação na instituição. Vale ressaltar que durante o estágio probatório, que tem a duração de três anos, os docentes buscam participar de cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela universidade para melhorar sua pontuação nos processos de

<sup>54</sup> A Plataforma Lattes encontra-se disponível em: <http://lattes.cnpq.br/>.

avaliação, ou seja, é importante considerar esse fator no índice percentual de inscritos entre os primeiros anos de casa. Outra parcela significativa de docentes, 13%, tem entre seis e 10 anos de instituição, dados que reforçam a procura ampliada pelo curso EMI dentre os professores mais recentes na universidade. Os grupos de docentes entre 11 e 15 anos de UFPR foi de 6%, bem como os grupos entre 16 e 20 anos e mais de 20 anos de universidade.

Dafouz (2018), em seus registros de pesquisa sobre EMI com 45 docentes em uma universidade pública na Espanha, apontou para o fato de que os resultados demonstraram que os professores mais jovens, com menos tempo de universidade, tinham atitudes mais positivas em relação ao EMI em suas carreiras e vislumbravam o EMI como uma possibilidade de aprimorar seu desenvolvimento profissional. De certa forma, os dados relativos ao tempo de atuação na UFPR, considerando-se que 69% dos participantes do curso tinham menos de cinco anos de universidade, reforça a compreensão de que esses docentes percebam maiores oportunidades a partir do EMI e, dessa forma, compreendem o ensino em inglês como um investimento na sua carreira. Dafouz (2018, p. 9) também argumenta que os professores mais jovens declararam em sua pesquisa que o

[...] capital linguístico que os possibilita lecionar em EMI, permite que eles se posicionem em relação às suas identidades profissionais, o que facilita também negociar capitais simbólicos e reestruturar relações de poder com outros professores dos seus departamentos.

Apesar de não haver registros de menções ao ensino em EMI como capital simbólico ou linguístico entre os docentes do curso EMI da UFPR, é possível traçar um paralelo com a pesquisa de Dafouz. A julgar pela participação no curso, pelo interesse em participar do EMI e mesmo pela participação ao logo do curso demonstrado concretamente pelos docentes com menos tempo de universidade, é possível inferir que esses queiram conquistar seu espaço nos cursos e construir suas identidades dentro de seus departamentos.

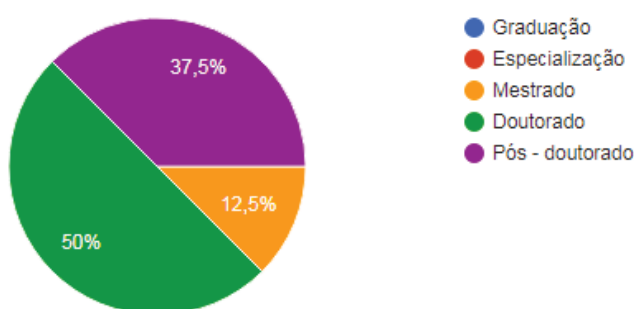
O interesse pelo EMI também é expressivo entre os professores com mais tempo de atuação na universidade, não se trata de minimizar o seu interesse em relação aos docentes com menor tempo de universidade. Em números totais, 18% dos participantes do curso são professores com mais de 11 anos de experiência na universidade, interessados em fazer parte do projeto de internacionalização, em

lecionar em EMI, aprender novas formas de ensinar e compartilhar experiências com outros colegas. Além disso, a diversidade de áreas de atuação e experiências na carreira universitária enriqueceram sobremaneira o curso e o compartilhamento de ideias e vivências, além de reforçam os laços de pertencimento.

As informações sobre formação dos docentes que fizeram parte do curso EMI e que participaram do questionário de feedback aplicado virtualmente pelo CIPEAD, representado no GRÁFICO 3, revela que 50% dos professores possuem Doutorado, 37,5% dos docentes têm título de Pós-doutorado e 12,5% apresentam formação em nível de Mestrado. Os dados sobre a formação dos docentes são importantes para os estudos sobre EMI, especialmente pelo fato de que a maioria dos cursos em EMI na UFPR são em níveis de Pós-graduação, o que justifica e corrobora os dados relativos à procura pelo curso de desenvolvimento para lecionar em inglês. Martinez (2016) menciona que a partir de 2014 as IES brasileiras têm ampliado de forma substancial a oferta de EMI, e apesar da oferta ser maior em cursos de pós-graduação, já existem esforços importantes para ofertar EMI nos cursos de graduação. Na UFPR, especificamente, conforme dados da Agência Internacional apresentados no capítulo 2 desta pesquisa, 16 cursos de pós-graduação ofertam, ao todo, 35 disciplinas em EMI.

GRÁFICO 3 – GRÁFICO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO CURSO EMI  
Qual sua formação?

16 respostas



FONTE: Questionário de feedback no AVA do curso EMI CIPEAD (<https://ava.ufpr.br/>)

A partir das informações que os docentes participantes do curso postaram no Fórum de Apresentação, foi possível mapear as motivações apontadas por eles para participar do curso. Dos 16 participantes desta pesquisa, 15 participaram do fórum; a exceção foi um docente, que iniciou o curso mais tarde em relação aos outros. As motivações compiladas no QUADRO 14 foram extraídas a partir dos

discursos do Fórum de Apresentação, cujos conteúdos estão representados na íntegra no QUADRO 14, apresentado na sequência das análises. Considerando-se o número de 30 razões declaradas no total e 15 participantes, cada docente apresentou, em média, duas razões para estar no curso.

A razão mais frequente diz respeito a “*melhorar ou aprender habilidades de ensino para lecionar em EMI*”, sendo que alguns docentes disseram querer melhorar suas “*técnicas de ensino*”, não necessariamente para EMI, o que foi considerado como EMI de forma implícita, devido à natureza do curso. A preocupação com aprimorar habilidades de ensino foi apontada em 11 respostas, declaradas por sete participantes do curso. Outra motivação recorrente entre os docentes foi a “*vontade de aprender e compartilhar com os colegas*”, sendo representada em seis respostas declaradas por quatro participantes. “*Melhorar o nível de inglês para lecionar ou para outros fins*” foi apontado pelo mesmo número de participantes, seis menções no total, feitas por quatro participantes. Acredita-se que os participantes tenham compreendido o curso como algo focado em questões linguísticas, ao menos no início, antes de obterem maiores informações sobre os objetivos dele. A “*participação no processo de internacionalização da universidade*” veio em seguida, sendo apontada como motivação para fazer o curso por quatro docentes, em quatro respostas. Um dos docentes mencionou que tinha interesse em prepara-se para “*dar aulas em inglês já programadas*”, demonstrando uma motivação de aplicação concreta dos conteúdos em um futuro próximo. Dois docentes participantes do curso mencionaram “*o desafio de dar aulas em inglês*”, duas respostas que foram consideradas relacionadas, apesar de que um dos docentes aponta também o português como seu desafio, já que não é falante nativo dessa língua, e se vê diante do desafio de lecionar em inglês para estudantes falantes de português, que não é a sua língua de origem. Ficou evidente no discurso dos participantes a preocupação com o “desafio” do EMI, ou do ensino por meio de idiomas que não são o de origem dos professores e alunos.

QUADRO 14 – MOTIVAÇÃO PARA PARTICIPAR DO CURSO EMI

Participante	Razão 1	Razão 2	Razão 3
P1	Participar do processo de internacionalização da sua universidade Seu curso já oferta disciplina em EMI	Faz uso de muita literatura em língua inglesa, mas ler é muito diferente do desafio de ensinar em inglês	Aprender com os participantes do curso
P2	Aprender novas abordagens	Compartilhar com os participantes	Aprender a introduzir atividades EMI nas aulas, mesmo que sejam aulas cujo foco não é EMI, aos poucos
P3	Não se sente à vontade em lecionar EMI para um público que não é nativo do idioma	Português é seu maior desafio, não é falante nativo do idioma	
P4	Aprimorar suas habilidades no inglês	Melhorar o inglês escrito	Melhorar o inglês para a comunicação
P5	Replicar experiências e conteúdos de um curso de especialização do qual participou no exterior e cujas aulas foram em inglês	Participar ativamente do processo de internacionalização da sua universidade	
P6	Melhorar a comunicação em inglês para dar aulas de EMI futuramente		
P7	Aprimorar técnicas de ensino durante o curso		
P8	Compartilhar sentimentos/experiências com os participantes	Aprender com os participantes do curso	
P9	Participar do processo de internacionalização da universidade		
P10	Não respondeu		
P11	Preparar-se para dar aulas em inglês já programadas	Busca auxílio para preparar as aulas em inglês	
P12	Considerar um desafio lecionar EMI para um público que não é nativo do idioma	Melhorar suas habilidades de ensino	Aprender com os participantes do curso
P13	Melhorar suas habilidades comunicativas para dar aulas, cursos e palestras em inglês		



P14	Animado para praticar e melhorar seu inglês	Animado para dividir experiências com os colegas da turma	Aprender com os participantes do curso
P15	Participar do processo de internacionalização da universidade		
P16	Interesse em lecionar em inglês	Espera aprender a ensinar EMI no curso	

FONTE: elaborado pela pesquisadora com base nos dados do fórum de apresentação do curso EMI, QUADRO 12.

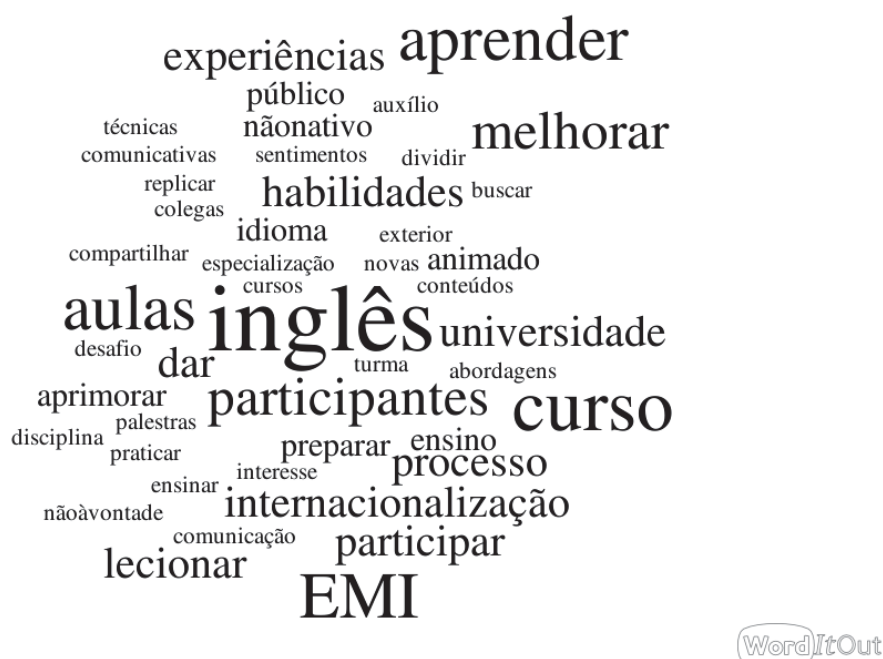
Observa-se em algumas respostas o interesse em fazer parte de uma Comunidade de Prática (WENGER, 1998a), ou seja, pertencer a um grupo de colegas, com interesses e desafios comuns, onde seja possível compartilhar ideias, dificuldades, sucessos, motivações, sem o receio do julgamento. O sentimento de pertencimento ao grupo se configura durante os fóruns no decorrer do curso, pois percebe-se motivação em investir no desenvolvimento profissional de forma coletiva e compartilhada, como se fosse mais fácil passar por desafios em conjunto. Os extratos de discurso a seguir representam a análise da pesquisadora: “a) *Aprender com os participantes do curso*”, b) *“Animado para dividir experiências com os colegas da turma”* e c) *“Compartilhar sentimentos/experiências com os participantes”*.

No intuito de reduzir o número de palavras e compilar as informações de maneira mais espacial e visual, as motivações declaradas pelos participantes foram transformadas em um *wordcloud* (ver FIGURA 14). O processo foi feito no site *Word it out*<sup>55</sup>, pela sua simplicidade de uso do recurso. Foi necessário reduzir o número de palavras do quadro, de 199 para 99 palavras. Foram retirados os sujeitos, artigos, pronomes em geral, advérbios de tempo e verbos de ligação, objetivando manter apenas substantivos com significado central e núcleos de frases, verbos de ação. Ainda, termos como “EMI”, “nãonativo” e “nãovontade” foram “unificados” para alcançar o seu significado original no site.

---

<sup>55</sup> Elaborado no *Word it out*. Disponível em: <https://worditout.com/word-cloud/create>. Acesso em: dez. 2020.

FIGURA 10 – WORD CLOUD SOBRE A MOTIVAÇÃO PARA PARTICIPAR DA TURMA DO CURSO EMI



FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do QUADRO 12.

Em relação às emoções, o termo “sentimentos” encontra-se entre as razões dadas pelos participantes. Considerando-se as emoções ilustradas na Roda de Plutchik (2001), o *wordcloud* mostra os sentimentos de “**anticipation, apprehension, interest, joy e optimism**”. A “**antecipação**” foi interpretada a partir de palavras como *auxílio, preparar, praticar e técnicas*, que demonstram iniciativa de se prevenir e antecipar habilidades, conteúdos e maneiras de ensinar para o trabalho em EMI. A “**apreensão**” foi compreendida a partir da expressão unificada “*não à vontade*”, que deixa transparecer desconforto por parte de um dos participantes e sugere cautela com as emoções geradas ao conceber lecionar em EMI, certo receio ou desconforto em relação ao novo, ao idioma que não é o seu de uso comum nas aulas. O “**interesse**” foi percebido na utilização explícita do próprio termo que denota a emoção no *wordcloud*. A “**alegria**”, *joy*, é demonstrada na representação das motivações no *wordcloud* por meio do termo “*animação*”, que também pode ser compreendido como otimismo. Plutchik (2001) descreve que as emoções se misturam e formam novas emoções, novos sentimentos; nessa análise, por exemplo, a animação parece misturar alegria e otimismo. O “**otimismo**” da Roda das Emoções é percebido com base nas declarações de vontade de “*aprender*,

*aprimorar, compartilhar, dar, dividir, melhorar, participar e replicar*”, que sugerem a busca pelo autodesenvolvimento, além do desenvolvimento por parte dos estudantes e da universidade também, ou seja, motivação e investimento para que haja crescimento para todos.

Ao relembrar a concepção de Schumann (1997, não p.) sobre as emoções, citado no capítulo 3, percebemos que o autor reforça que as “emoções são base da cognição humana”, o que sugere a “inseparabilidade das emoções e da cognição”, evidenciando que as emoções estão presentes em decisões de investir no desenvolvimento profissional e nas mudanças decorrentes desses investimentos. Como demonstrado nas declarações dos docentes participantes, as emoções permeiam suas motivações para a participação do curso.

QUADRO 15 – PARTICIPAÇÃO REGISTRADA NO FÓRUM DE APRESENTAÇÃO

Participante	Participação no Fórum de Apresentação
P1	<p>I am interested in this course due to the internationalization issues that the University is evolving. I work with information technology; there are many terms in English, as do most of the literature. But reading is one thing and teaching classes in English for now its a challenge for me.</p> <p>I work in the information management course, which has a discipline in the curriculum that is entirely in English. Last year I had contact with that discipline. It was a chance to practice English, but there was only one interaction; the remainder was only text reading and abstracts production. I think I can do more. I noticed that the main thing is to teach the discipline in English, not an English course.</p> <p>I hope to have tips and learn from the experience of colleagues.</p>
P2	<p>I am very interested in this course. I hope to learn new approaches and to exchange experiences with other professors. Even if I teach in Portuguese I have been introducing activities in English and I would like to know better how to do this. Hoping to see meet you all this afternoon!</p>
P3	<p>I've been here just a few years so I still feel more challenged by Portuguese than English. I've taught in English and Spanish within a context of Higher Education for native speakers of each language. I do not feel at ease teaching English for an audience where most are not native speakers.</p>
P4	<p>The idea is improving my skills: I really can't write in English, and my oral communication skills are not so good.</p>
P5	<p>It was very nice to get to know our tutor, Ane Cibele, and some of you personally in our introductory class last Wednesday. As I have then said, one of my reasons for taking this course is to try to replicate for my future students the experience I had during a specialization course in Germany, whose classes were held in in English. Furthermore, I want to participate actively in the quest of our University for becoming more international: Hey ho, let's go!!!</p>
P6	<p>I hope this course improves my English communication to be prepared to teach in english in the futhercoming semesters.</p>

P7	I intend to improve teaching technics during this course.
P8	I hope everyone is well. I want to share my good feelings with everyone! Good course for all of us.
P9	I am interested in this course to participate in the internationalization process at the University.
P10	Não participou desse fórum
P11	Next semester I will be teaching an entire course in English for the first time, so I am taking these classes here to help me prepare for it!
P12	Like our class colleague (P3) mentioned, I also think that teaching for an audience that is mostly not native speaker is a challenge. I look forward to improving my skills and learning with all of you.
P13	I hope to improve my communication skill, so I would be able to deliver classes, courses and lectures in English.
P14	I am excited to practice and improve my english, and also learn and share with you experiences.
P15	I am interested in this course to be part of the internationalization process that the University is involved. It's a pleasure to meet you!
P16	As a professor in two post-graduation courses I am interested in deliver classes in English. I hope to learn how to teach in English by the EMI.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do fórum de apresentação do curso EMI.

## 5.2 DADOS COLETADOS NOS FÓRUMS DE CADA UNIDADE DO CURSO

A análise dos dados coletados por meio do discurso dos docentes participantes do curso EMI serão baseadas nos estudos apresentados sobre as emoções e nas dimensões de ROAD-MAPPING (DAFOUZ; SMIT, 2016), descritos nos capítulos 2 e 3 desta tese. As emoções representadas na Roda das Emoções de Plutchik (2001) servem como fonte de referência para as análises, entretanto, na maioria das vezes não são explicitamente colocadas como emoções, mas sim como sentimentos ou situações que geram emoções específicas. A compreensão e tradução dos sentimentos e das situações em emoções fez parte da análise e do entendimento da pesquisadora. Além disso, considerando-se que cada unidade do curso EMI teve recortes temáticos diferentes, com objetivos variados para abordar as complexidades e aspectos diversos do EMI, as unidades e tópicos do curso refletem as dimensões do ROAD-MAPPING em maior ou menor grau. Alguns tópicos apresentam dados sobre RO – Função do Inglês, outros sobre AD –

Disciplinas Acadêmicas, M – Gerenciamento (da linguagem), A – Agentes envolvidos no EMI, PP – Práticas e Processos e ING – Internacionalização e Glocalização. Para facilitar o processo de análise feito pela pesquisadora, bem como o acompanhamento das leituras, são destacadas na análise dos dados as dimensões mais representativas e marcadas na natureza temática das unidades.

### Unidade 1.1 - Repensando o ensino e o papel do professor

A Unidade 1.1, intitulada “Repensando o ensino e o papel do professor” do curso EMI teve como objetivos: a) refletir sobre o papel do ensino nos contextos de EMI; b) refletir sobre a qualidade da interação nas aulas; e c) refletir sobre aulas centradas no professor, conforme descrição do curso no capítulo 4. Para alcançar a reflexão e o debate no fórum foi apresentado um trecho do filme *Curtindo a vida adoidado*, que mostra uma aula sem interação efetiva entre alunos e professor. Apesar do foco das perguntas dessa unidade sugerir que o professor forneça tempo para o estudante refletir sobre o conteúdo e então elaborar sua resposta, evitando perguntas retóricas, as discussões do fórum foram além. As falas referentes à Unidade 1.1 estão representadas integralmente no QUADRO 16.

QUADRO 16 – PARTICIPAÇÃO REGISTRADA NO FÓRUM REPENSANDO O ENSINO E O PAPEL DO PROFESSOR

Participante	Participação no Fórum Repensando o ensino e o papel do professor
P1	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u>  The prof. Ron firstly presents an excerpt from the film "Ferris Bueller's Day Off" (que ao invés de dia de folga do Ferris virou 'Curtindo a vida adoidado', in Portuguese), in which the class is in essence boring, and the teacher does not give a chance to the students to participate (even at the insistence of 'anyone' after their placements); after, he comments on it of the 'traditional mode of teaching' adopted, in which there is no 'waiting for the answer - in that case the question from anyone student'.  The question of the time necessary for the student to formulate his question in any language is emphasized. At this time I point out that I watched the video twice to understand it, and a third time to do this text, pausing it ...  I agree that it's necessary 'a few more seconds' to do this in another language (a few minutes to process?).</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u>  The scene shown is very monotonous. Right. But Moodle's forums are boring too... I agree with my colleagues that the class is extremely boring. Perhaps the video exaggerates in the way it shows how tedious the professor is: the tone of his voice, the lack of gestures, the lack of any sign of life or enthusiasm. Students are sleepy, paralyzed, they stare, they seem to be lost, it looks as if there is hatred and not admiration. It is funny but it is also tragic.  I believe that the construction of andragogy varies for each one. Many are the techniques and I believe that in the courses of pedagogy some of them are studied. However, most university professors are administrators, engineers, physicians,</p>

	<p>biologists, among others, who had'nt taken classes in these subjects - but who teach and train good professionals, despite this. In any case, all teachers ask your students as a way to get them involved, so it's a good tip to know how to ask better questions.</p>
P2	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u>  It is very clear in this video that teaching is not a one-way process and neither is learning. Teachers and students have to be engaged and connected. This interrelation is independent of language, topic, culture or level of education. In my opinion this link is achieved when the educator is able to clearly demonstrate the relevance of what is being taught and when the content is contextualized. Only then will the instructor be able to involve students so that they are challenged to think, answer, comment or give their opinions and contributions. Time is required, but the bond is essential.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u>  Reading through I fully agree with those of you who sustain that TIME is not the main problem! the main problem is, in my opinion, lack of enthusiasm from both parties and no innovation and contextualization!</p>
P3	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u>  I agree with the following points my colleagues have called out regarding the instructor: lack of enthusiasm, not enough time for the students to respond, and lack of an audiovisual complement. Additional time and perhaps a little bit of coaxing may also help coy students answer. A friendly face, not grimacing when their tongues get tied, and maybe a throwing out word or two that may be seized upon for further construction.</p>
P4	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u>  The speech/lecture teaching model is ineffective these days, with so many gadgets. It's even more challenging to involve the students with no pauses or only "dramatic pauses" with no time for answers. The students need more time to answer, and I guess I would need more answers, to be sure about the comprehension. If it's challenging to provoke and connect our students in Portuguese, imagine doing it in English, without the capacity to contextualize and to use double sense... That's my main concern.</p>
P5	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u>  This extract is a very funny one of a very funny, actually a classical teenager movie from the 1980's, however the depicted situation from the educational point of view is more likely to a horror show: it reminds me of some classes I had at that time, quite real, and really boring... Nowadays, teaching at the UFPR, I try to innovate, and be more attentive to my students' moods in order to motivate them, taking them and myself out of a comfort zone, hopefully turning my classes more attractive. Participating in this EMI course is one of my strategies!</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u>  Very good points, P3! Trying to build bridges to our students certainly is a far better approach than those chosen by the teacher in the film...</p>
P6	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u>  In my opinion, the problem is the didactics of the teacher and his bond with the students. It is very easy to lose the attention of the student in the classroom, it is something that, personally, bothers me greatly. This professor seems not to be concerned about keeping the students involved. Any student needs time to process the information, think about it, and formulate an answer. Especially if classes are not taught in their own language. The class is boring and the teacher is not worried about changing it. He seems very arrogant to me and I think 'arrogance' does not fit with 'teaching'.</p>
P7	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u>  I agree that one of the Teacher's mistakes was not to give students enough time to</p>



	<p>respond to questions. Likewise, the monotonous tone of the Teacher's voice contributes to the difficult in succeeding in teaching. Finally, there's a saying that states that "if what you're doing is not working, think about doing something different". And that Teacher surely knows that his class were not working.</p>
P8	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u>  Man, I dont know how to answer this question because I had understood another thing in the video. I had considered the idea of interactivity between actors of this process. A group of techniques beyond the simple role of the teacher and a traditional mode of learning. Not just isolated events how situations mentioned by P12 and the colleagues. So I m going to read another discussions to formulate my opinion about this dynamic teaching mode and yours particularities. How I said before, i believe that it is necessary the addition of other kinds of interaction between teacher and pupils to minimize the time. But, I continue reading the opinion of colleagues in this forum.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u>  Hummm!!! Cultural aspects as a learning factor! We cant forget about cultural elements mentioned here in previous discussion. This elements are configured in a differents ways the according on nation or culture. The time answer is another elements and assumes critical importance in the occidental culture, in my opinion! He was trained in this way :(</p> <p>Yeah, I agreed too. There are another elements in this process beyond "the time" like elements used to minimize the time answer. Aspects cultural is a good example! Teaching is an evolution process!!!</p> <p>I picked two words that represents for me the principal idea of this video: The words are: BE INNOVATIVE!</p> <p>Great discussion, man. This is course is very interesting!!! Different what I thought when I subscritioned myself.</p>
P9	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u>  Ideas can be misunderstood and the time necessary for the student to formulate his question.</p>
P10	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u>  Sorry, guys. I am a little bit late here, for I had some technical problems. Anyway, the video is great and it points to a situation we unfortunately often see in Brazilian classrooms. I teach philosophy, and that means people are always a little bit afraid to answer the questions I raise. But I had already noticed that, if I really wait for a response and give the students time to elaborate on their answers, they gradually become more confident and start to take part in the class with much more enthusiasm. So timing here is essential.</p>
P11	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u>  This video reminds me of a teacher I had that was genuinely enthusiastic about the topic and very frustrated that we wouldn't answer her questions. I remember someone saying that the class was like a guessing game. This was all in Portuguese and in this case I really don't think the time she was giving for the answers was the problem, I think it was the lack of context.</p> <p>Thinking about EMI after this discussion it makes sense to me that students would need more time but also maybe more context or that the question be made in more than one way, using different words. Sometimes it takes me a few seconds to understand something I hear in another language if there is not enough context or the word is pronounced in a different way (for example with another accent).</p>
P12	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u>  One of the problems is that ideas can be misunderstood in a such class dinamyc. Thinking of a EMI course, I could not agree more with Ron that timing for answers is crucial.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u>  I agree with you P2, except that at certain level I believe that the relation/connection</p>



	<p>between teachers and students can be dependent of language, topic and culture. For instance, one of the papers in this unit mentions something about Japanese students feeling more comfortable in traditional classes. Ron's suggestion for giving more time for students answering questions during EMI classes is also another example. I agree with you P16. Students learn in different ways. We see that happening in non-EMI classes so often. Indeed, it is a challenge to engage all students and keep their attention in the class at all times. We must try, though. Yeap! :)</p>
P13	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u> I think the main issue is how to make more attractive classes, with a more dynamic relationship between teacher and students. Because, although an extra time for student's answer is required in EMI classes, even in their own language, if the student does not feel motivated to answer, those "few" extra minutes become "long" extra minutes and the class ends up with many silent periods and becomes boring, regardless of the language. Perhaps, if the dynamic is attractive for the students, the language issue would become secondary to them.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u> I agree, time is not the only problem.</p>
P14	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u> Well, for me the main problem in the video was not only the time that is necessary to students process and think, but the monotony of the class and the missense of enthusiasm by the teacher. I agree that the most important thing is to motivate the students and make the theme interesting. Also give to them time to process and think, in a different way maybe, is necessary. In my opinion this is an important thing to teachers think all the time, no matter what language are you teaching.</p>
P15	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u> I understand that in addition to not giving the time to answer, the message sent to the students was a pretend interaction. It was clear that dialogue was not expected.</p>
P16	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u> I agree that time to process mainly in EMI is essencial. On the other hand the traditional classes are not bad for all students. They can be good for some students. We have to consider that different students learn in different ways. So, it is important to change the way of teaching during a same class in order to keep the students attention. This is not so easy but it can be done. I think that the lack of enthusiasm during the class is worst than the monotonous voice.</p>

FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do fórum Repensando o ensino e o papel do professor.

As emoções representadas durante o fórum da Unidade 1.1 são desaprovação, apreensão e (falta de) interesse. Em sua maioria, as emoções se referem ao modo como os participantes do curso entendem que os professores devem desempenhar seu trabalho e a forma como os estudantes reagem as aulas ou atitudes dos professores.

“**Disapproval**”, traduzido como desaprovação ou desacordo, é percebido nas reações dos participantes do curso em relação ao comportamento inerte e desinteressado do professor no filme, todos os participantes se declaram incomodados com a sua forma de ensinar. Fica evidente nas falas dos participantes que eles não estão de acordo com a atuação do professor mostrado no filme e a

necessidade de fugir do mesmo padrão. Alguns exemplos que reforçam a emoção são: i) *“The depicted situation from the educational point of view is more likely to a horror show”*; ii) *“This professor seems not to be concerned about keeping the students involved”*; iii) *“The class is boring and the teacher is not worried about changing it. He seems very arrogant to me and I think ‘arrogance’ does not fit with ‘teaching’”*; e iv) *“If what you’re doing is not working, think about doing something different”*.

**“Apprehension”**, traduzido como apreensão ou receio, surge no discurso dos participantes em relação ao desafio que significa manter o envolvimento dos alunos nas aulas. A maioria demonstra compreender que engajamento requer esforço por parte do professor, especialmente aulas dadas em inglês. Exemplos de falas que demonstram apreensão diante do desafio: i) *“If it’s challenging to provoke and connect our students in Portuguese, imagine doing it in English”*; ii) *“It is very easy to lose the attention of the student in the classroom, it is something that, personally, bothers me greatly... Especially if classes are not taught in their own language”*; e iii) *“Any students needs time to process information, especially if classes are not taught in their own language”*.

**“Interest”**, ou no caso específico falta de interesse, é uma emoção representada nas falas dos participantes ao descrevem prioritariamente a falta de dedicação do professor no preparo da sua aula e na falta de interesse com o envolvimento dos alunos em sua aula. Durante o fórum, sete participantes mencionam o termo *“lack of enthusiasm”* por parte do professor, cinco participantes mencionam termos como *“engage, involve, bond with learners”* entre suas falas ao denotar falta de interesse do professor. Alguns exemplos que reforçam falta de interesse são: i) *“The problem is the didactics of the teacher and his bond with the students”*; ii) *“I think the main issue is how to make more attractive classes, with a more dynamic relationship between teacher and students”*; e iii) *“The main problem in the video was the monotony of the class and the missense of enthusiasm by the teacher”*.

Dentre as dimensões do modelo de ROAD-MAPPING (DAFOUZ; SMIT, 2016), Práticas e Processos (PP) e Agente (A) estão em maior evidência nesse tópico, uma vez que as práticas de sala de aula, a metodologia de ensino e o planejamento das atividades por parte do professor, tanto quanto o seu envolvimento e dedicação, são um processo inerente ao ensino, estão muito marcados no filme e são o objetivo principal da reflexão, de forma que se apresentam frequentemente no discurso dos participantes no fórum. Aspectos relativos às dimensões Internacionalização e Glocalização (ING) e Disciplinas Acadêmicas (AD) também aparecem no tópico, em frequência menor.

A dimensão Práticas e Processos (PP) reflete a crença que os professores costumam cultivar de que a sua forma de ensinar, sua didática, pode influenciar o processo de aprendizagem dos alunos (DOIZ *et al.*, 2012). Percebe-se a preocupação com a didática, as técnicas de ensino, o planejamento das aulas e a busca em envolver ou motivar os alunos por meio do processo de preparação das aulas repetidamente em diversas falas dos participantes. Inclusive sete participantes do curso mencionam que independentemente de a aula ser dada em EMI ou em português, planejar, incluir recursos tecnológicos, ferramentas e dinâmicas inovadoras deve estar entre as preocupações dos professores. Alguns exemplos de discursos dos participantes que reforçam a dimensão PP são: i) *“I try to innovate, and be more attentive to my students’ moods in order to motivate them, taking them and myself out of a comfort zone, hopefully turning my classes more attractive”*; ii) *“If the dynamic is attractive for the students, the language issue would become secondary to them”*; e iii) *“The most important thing is to motivate the students and make the theme interesting...This is an important thing to teachers think all the time, no matter what language are you teaching”*.

A dimensão do ROAD-MAPPING (DAFOUZ; SMIT, 2016), relativa aos Agentes (A) do processo de EMI, está contemplada no tópico 1.1 por meio da centralidade do tema na importância do desempenho do professor, e também ao concentrar-se no estudante, no quanto os bons resultados do processo de aprendizagem dependem do seu envolvimento e interesse. Os depoimentos dos participantes do curso giram em torno do papel do professor em envolver, engajar e motivar os estudantes, inclusive pelo fato de que o vídeo apresentado na atividade

inicial mostra inabilidade do professor. Vale ressaltar o entendimento que os estudantes devem também ter interesse e motivação intrínsecos, visto que o processo de ensino e aprendizagem é uma via de mão dupla, na qual os dois agentes têm responsabilidade pelos resultados. Entretanto, nas falas dos participantes, o entendimento da maioria revela ser fundamental que os professores busquem aprimorar sua didática, conhecer melhor os estudantes e as necessidades de cada turma, inovar e incorporar ferramentas de ensino diversificadas maximizar a qualidade das aulas. Independentemente de serem aulas em EMI ou em português. Exemplos de falas que reforçam a importância do papel dos Agentes: i) *“The teacher does not give a chance to the students to participate”*; ii) *“Teachers and students have to be engaged and connected”*; e iii) *“I believe that it is necessary the addition of other kinds of interaction between teacher and pupils”*.

A dimensão Disciplinas Acadêmicas (AD) também é retratada no fórum “Repensando o ensino e o papel do professor” em dois momentos diferentes. Em um deles o participante se refere ao fato de que a maioria dos docentes da universidade são de áreas não pedagógicas ou licenciaturas, o que significa que muitos não tiveram oportunidades de aprender sobre didática, metodologias de ensino ou disciplinas que preparem para lecionar, apesar de ainda assim fazerem um bom trabalho, a saber: *“I believe that the construction of andragogy varies for each one. Many are the techniques and I believe that in the courses of pedagogy some of them are studied. However, most university professors are administrators, engineers, physicians, biologists, among others, who had'nt taken classes in these subjects - but who teach and train good professionals, despite this”*.

Outra menção às Disciplinas Acadêmicas (AD) refere-se à especificidade de uma das áreas de um dos participantes. Ao mencionar a dificuldade dos estudantes em responder às perguntas do professor no trecho do filme, a/o participante menciona a dificuldade dos estudantes em responder perguntas relativas à filosofia, sugerindo possivelmente complexidade dos conteúdos dessa área, o que se modifica gradualmente, à medida que os estudantes se sentem mais confiantes durante o curso. O trecho do discurso é: *“I teach philosophy, and that means*

*people are always a little bit afraid to answer the questions I raise. But I had already noticed that, if I really wait for a response and give the students time to elaborate on their answers, they gradually become more confident”.*

Em relação à Internacionalização e Glocalização (ING), um dos participantes revela que a forma como a aula é planejada e praticada também está imbuída de questões culturais, sugerindo que a abordagem mais tradicional possa fazer parte de características culturais específicas, citando como exemplo os estudantes japoneses, que se sentem confortáveis com aulas tradicionais, a saber: *“I believe that the relation/connection between teachers and students can be dependent of language, topic and culture. For instance, one of the papers in this unit mentions something about Japanese students feeling more comfortable in traditional classes”.*

Outro(a) participante reforça que os alunos aprendem por meio de estilos diferentes e que as aulas tradicionais podem ser proveitosas a depender dos estudantes; *“On the other hand the traditional classes are not bad for all students. They can be good for some students. We have to consider that different students learn in different ways”.* Para além apenas de aspectos culturais, é importante o conceito de “glocalizar”, inclusive as metodologias de ensino, com o objetivo de atender às necessidades específicas dos estudantes.

## **Unidade 1.2 Exemplos de ensino em EMI**

A Unidade 1.2, intitulada “Exemplos de ensino em EMI”, teve como objetivo: a) refletir sobre o ensino efetivo nas aulas em EMI; e b) analisar aulas em EMI e discutir suas adequações e inadequações. Para alcançar a reflexão e o debate no fórum foram disponibilizados três trechos de aulas em EMI apresentadas em versões anteriores do curso, presenciais. As aulas demonstram diferentes procedimentos metodológicos por parte dos professores, sendo que o professor 1 é mais tradicional em relação à sua postura e solicita a participação dos alunos durante a suas explicações. O professor 2 inicia a aula com a exposição dos conteúdos e depois solicita a participação dos alunos, com uma postura um pouco mais introspectiva. O

professor 3 utiliza dinâmicas que envolvem os alunos em todos os momentos da aula, movimentando-se mais em sala, faz uso de uma atividade de interação e no final distribui chocolates para os alunos. Vale ressaltar que as três aulas foram muito bem preparadas, todas de qualidade e, como disseram alguns participantes, trazendo aspectos positivos e boas ideias. As falas referentes à Unidade 1.2 estão representadas integralmente no QUADRO 17.

QUADRO 17 – PARTICIPAÇÃO REGISTRADA NO FÓRUM EXEMPLOS DE ENSINO EM EMI

Participante	Participação no fórum Exemplos de Ensino em EMI
P1	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u>            I liked all three presentations in the video. Congrats to my colleagues.            For the dynamics in the flow of a class I think that the third was the more effective for involve students with, and it seemed very funny too. But to chosen one I prefer the first, that in my opinion was the most direct contact with the students and that's what I fell more comfortable.</p>
P2	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u>            I prefer the third video which shows Thais moving around, interacting and "moving" students to participate. enjoying the class. But I do agree with my colleagues that rewarding them with chocolates is a little bit childish. Maybe the reward could be symbolic, using figures of healthy ingredients (in this case specifically).</p>
P3	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u>            I think all 3 examples have positive things going for them. I could identify with example 1 given the relaxed, albeit a bit reserved with modest use of body language. Example 2 is a bit faster, but I also found her relaxed and engaging. I can imagine example 3 as a recess to chill out after an intense session but I could not bring myself to doing this on a regular basis. I have actually given out chocolates previously during class, but always on the last day of as a going away present.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u>            I think you are on to something! This could be a good way to break some ice. Encourage shy students to speak. Perhaps create a friendly atmosphere that will make students lose their fear of speaking English. (The classic OMG my English sucks, I am sure everyone will be snickering behind my back). But not something to be applied frequently with the same group.</p>
P4	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u>            My experiences with menti.com were not all successful. Depends on if the group is already involved with the theme and the dynamic, and they can't be tired. Risking myself, I tried several times the third approach (professor Thais), mainly during courses that last many hours. After 20 class hours in two days, giving chocolates, or stickers, or stamps, may sound childish, but it's effective to maintain the attention and the good mood. People always laugh and dispute even if they don't want the "prizes".</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u>            An important point, P 12. Sometimes I try with stickers or stamps, but the students usually prefer chocolate or "paçoca" (my favorite...). The chocolates work as a "nudge" to risk, to participate, to involve. It may not work with too serious groups or with people who never worked together. After several hours in a postgraduate course, for instance, it may be a fantastic way to give a gas on the girls and guys.</p>
P5	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p>



	<p>Like most of my colleagues in this course, I have found positive points in all three classes' examples, but despite the alleged negative aspect of distributing chocolate for Nutrition students, I do feel more engagement and interaction in the way the Example 3. This opinion does not mean that I am capable of such joyful way of delivering classes (Furthermore in English!!!), but I do believe it might be very effective, since students whose interest is always triggered do not get bored or distracted, being therefore more prone to learn.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>I totally agree with you, P16! And I infer that by this more relaxed situation, the students of the third example will not become bored or distracted, and therefore may learn more.</p> <p>Thanks for being so helpful, Ane Cibele! To participate in this course is an effort I am doing to learn new ideas, adapting and adding them to my classes!</p>
P6	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>All three are very good examples of EMI teaching, but I loved the dynamics in Professor Thais' class. She is very friendly and has a very good connection with the students. The teacher managed to create a very pleasant atmosphere in the class. It's amazing how a small change (as small as a chocolate!) can help students get more involved in class.</p> <p>This technique served as a inspiration for me and I will certainly use it next semester.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>Absolutely, Ane, chocolate is one of those things that is never lacking in my room (the other is coffee, lol).</p> <p>I also agree with P3, it is a good idea to break the ice, but it would lose the grace if it were often applied to the same group.</p>
P7	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>Well, I enjoyed all three, but I would say my favorite is Teacher Thais, because she had an extrovert personality that helped students to give it a try to English in order to participate in class. Considering that this could be frequent in our classes, I think her strategy is very useful.</p>
P8	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>I liked the example of the third teacher. The atmosphere in the class is light and fun. Chocolate is only one element of this scenario, it is not the main one. The teacher takes mastery in the conduct of her class. I liked her!</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>Great P16! I think so in this way. But I considerate the main idea that link the group how a first order aspect. The good practises just can recognize this link when there re this sintony.</p>
P9	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>I also prefer the number one. The teacher conduct well his class without anything to exchanged.</p>
P10	Não participou desse fórum
P11	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>Three very good examples that gave me very interesting ideas! I especially liked example number three, not necessarily because of the chocolate, but as an interesting idea on how to make the students more wiling to speak, give their opinion, participate in class! I could be a prize, it could be a competition, anything that can be fun! It is also hard to find something that will please everyone, I once gave chocolates for my students during an exam and one student refused because she was vegan :(</p>
P12	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>My favourite one was the first example. I liked the way he engaged students' interest on the class by asking the most prevalent oral disease but actually going further with</p>



	<p>the presentation of another very prevalent one. I guess the third example could also work but as a nutritionist I will not be favourable to reward people with food in a such way ;).</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u>          I agree with you P1. As for the third example, I guess it could also work but as a nutritionist I do not think it is a good idea to reward people with food in a such way ;). I believe people, lecturers and students, have different opinions/ preferences and that's why one only example will not work for all. Most important, this totally fine! Being a nutritionist, as said, I personally would not apply the chocolate technique. This does not mean that it should not be done, that will not work, that people cannot eat chocolate or that I am purist.          I agree, the 3 examples have positive things.          I also believe that is a challenge to engage students with one unique technique and what can work for one group may not work for another one in the following year.          I agree with all of you. Classes can be very particular and can change from one group of students to the others.</p>
P13	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u>          I like the way Thais moved around the room and talked to the students. The chocolate was also a good idea. All these things made her closer to the students, beyond the distance due to the hierarchy between "professor" and "student".</p>
P14	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u>          I agree with some colleagues that found positive points in all videos, but in my opinion the number 1 was the better one. The teacher was more serious introducing the subject and call the participation of the students many times. This sounds more familiar with my way of think in a good class. The thrid one sounds nice but too nice for me in the way that I see. I observed the face of some students and it sounds not so funny for all, what is also normal, but was interesting to see. Maybe for my practice I would inspire myself in the video 1 and make some changes to become the class more interesting and dynamic.</p>
P15	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u>          I think the three ways of conducting the class can be complementary. As said by other classmates, each class is unique, and the teacher must have the flexibility and sensitivity to set a pace that motivates and engages all students. For example, a class can start with an expository moment, make use of technological resources and still bring stimulating dynamics. Having said that, my favorite would be the second, because it uses the tools available.</p>
P16	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u>          I think that the third class was more enthusiastic and more participative. The students seemed to be more comfortable in class. I think that there is not the best strategy that works in all classes. We need to adapt good practises to our reality in terms of our skills, the subject to teach and the group of students.</p>

FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do fórum Exemplos de ensino em EMI.

Ao todo, 15 participantes responderam as atividades no fórum 1.2. e na enquete sobre as aulas com as quais eles mais se identificaram, as respostas foram: nove participantes preferem a didática e a metodologia da aula 3, apesar de que alguns se declararam incapazes de reproduzir a mesma vivacidade; cinco participantes preferiram a didática mais tradicional e tranquila da aula 1; e um participantes declarou que se identificou mais com a aula de número 2. A questão da

identidade do professor fica bastante evidente nesse tema, uma vez que as opções demonstram identificação com as aulas apresentadas, com as escolhas metodológicas, bem como identificação com a personalidade e a identidade de cada docente. Block (2007) reconhece que a identidade de cada indivíduo não se limita ao que ele cria para si. Da mesma forma, a identidade não depende exclusivamente das definições que os outros fazem para aquele indivíduo. Trata-se de uma construção de identidade baseada em diversos posicionamentos e a revisão constante deles. Observar outras formas de lecionar, posicionamentos e características que pareçam agradáveis em outros professores, pode gerar identificações significativas, tais escolhas e a identificação podem ser percebidas em exemplos como: i) *“For the dynamics in the flow of a class I think that the third was the more effective for involve students with, and it seemed very funny too. But to chose one I prefer the first, that in my opinion was the most direct contact with the students and that's what I fell more comfortable”*; ii) *“I believe people, lecturers and students, have different opinions/ preferences and that's why one only example will not work for all. Most important, this totally fine!”*; e iii) *“The teacher was more serious introducing the subject and call the participation of the students many times. This sounds more familiar with my way of think in a good class. The thrird one sounds nice but too nice for me in the way that I see”*.

Em relação às emoções demonstradas durante o fórum da Unidade 1.2, são recorrentes para alguns participantes a admiração, o medo e o interesse. As emoções percebidas no fórum estão relacionadas às reações que os participantes demonstram diante das aulas, das habilidades dos professores, técnicas desenvolvidas e capacidade de envolver os alunos. Também se referem ao receio que alguns têm de se sentirem expostos ao usar atividades que não condizem com suas identidades ou ao se expor em inglês.

“**Admiration**”, a admiração, é percebida nas reações dos participantes ao encontrarem nas aulas dos vídeos, dadas por professores de cursos EMI anteriores, fontes de inspiração, comportamentos e atividades que os inspiram a querer melhorar suas próprias aulas, a tentar acrescentar elementos novos para suas

práticas. Alguns exemplos que mostram a admiração são: i) *“The atmosphere in the class is light and fun. The teacher takes mastery in the conduct of her class. I liked her!”*; ii) *“The chocolate was also a good idea. All these things made her closer to the students, beyond the distance due to the hierarchy between ‘professor’ and ‘student’”*; iii) *“Maybe for my practice I would inspire myself in the video 1 and make some changes to become the class more interesting and dynamic”*; e iv) *“This technique served as an inspiration for me and I will certainly use it next semester”*.

“**Fear**”, traduzido como medo, surge na fala dos participantes ao mencionarem o desafio que sentem ao arriscar técnicas ou atividades diferentes do seu repertório cotidiano; o receio de se expor ao desenvolver atividades novas em língua inglesa, o que se traduz em dois desafios, linguístico e metodológico; bem como em alguns momentos em que falam do medo que os alunos podem sentir ao falar em inglês, como no caso de participarem de aulas mais comunicativas, como no apresentado da aula 3. Exemplos de falas que denotam medo: i) *“Risking myself, I tried several times the third approach, mainly during courses that last many hours”*; ii) *“I do feel more engagement and interaction in the way the Example 3. This opinion does not mean that I am capable of such joyful way of delivering classes (Furthermore in English!!!)”*; e iii) *“Encourage shy students to speak. Perhaps create a friendly atmosphere that will make students lose their fear of speaking English. (The classic OMG my English sucks, I am sure everyone will be snickering behind my back)”*.

“**Interest**”, o interesse é representado em momentos nos quais os participantes descrevem as ideias e possibilidades novas que surgiram a partir dos vídeos, abordagens e técnicas que podem aplicar em suas aulas e demonstram interesse nos resultados quando percebem engajamento por parte dos estudantes. Alguns exemplos que reforçam falta de interesse são: i) *“I do believe it might be very effective, since students whose interest is always triggered do not get bored or distracted, being therefore more prone to learn”*; ii) *“Three very good examples that gave me very interesting ideas!”*; e iii) *“I think the three ways of conducting the class can be complementary. As said by*

*other classmates, each class is unique, and the teacher must have the flexibility and sensitivity to set a pace that motivates and engages all students”.*

As dimensões de ROAD-MAPPING (DAFOUZ; SMIT, 2016) mais marcadas no fórum “Exemplos de ensino em EMI” foram Práticas e Processos (PP) e Agente (A), devido ao tema discutir práticas de sala de aula, metodologia de ensino, planejamento das atividades e o importante papel do professor nessas práticas, tanto quanto o envolvimento dos estudantes. A dimensão Práticas e Processos (PP) reflete a preocupação com abordagens metodológicas e o planejamento das aulas, pois os docentes participantes demonstram constante interesse em envolver e motivar os alunos, bem como preocupação em preparar aulas com atividades diversificadas e recursos tecnológicos, ferramentas e dinâmicas inovadoras para aprimorar a qualidade das aulas em EMI e, eventualmente, compensar algum desafio linguístico. Dentre o discurso dos participantes, alguns exemplos que reforçam a dimensão PP são: *i) “All three are very good examples of EMI teaching, but I loved the dynamics in Professor Thaís’ class. She is very friendly and has a very good connection with the students”; ii) “This could be a good way to break some ice. Encourage shy students to speak. Perhaps create a friendly atmosphere that will make students lose their fear of speaking English”; e iii) “Each class is unique, and the teacher must have the flexibility and sensitivity to set a pace that motivates and engages all students. For example, a class can start with an expository moment, make use of technological resources and still bring stimulating dynamic”.*

A dimensão Agentes (A) do processo de EMI no tópico 1.2 também aparece no reforço à importância do desempenho do professor em motivar os estudantes e o quanto os dois agentes são fundamentais, bem como o seu entrosamento, para que haja bons resultados de ensino e aprendizagem. Os depoimentos dos participantes continuam a reforçar o papel do professor em envolver, engajar e motivar os estudantes, elogiando os vídeos com as aulas que mostram entrosamento e atividades dinâmicas. Algumas falas que denotam a importância do entrosamento entre os Agentes: *i) “I believe that is a challenge to engage students with*

*one unique technique and what can work for one group may not work for another one in the following year”; ii) “All these things made her closer to the students, beyond the distance due to the hierarchy between ‘professor’ and ‘student’”; e iii) “I especially liked example number three, not necessarily because of the chocolate, but as an interesting idea on how to make the students more willing to speak, give their opinion, participate in class! I could be a prize, it could be a competition, anything that can be fun!”.*

### **Unidade 1.3 - Noções sobre ser ou não ser um falante nativo de inglês**

A Unidade 1.3, sob o tema “Noções sobre ser ou não ser um falante nativo de inglês” do curso EMI, teve como objetivo “Refletir sobre o papel do falante não nativo em contextos de EMI” por meio de reflexões a partir de uma TED Talk do Jaime Lerner, conforme descrição do curso no capítulo 5. Para possibilitar a reflexão e o debate no fórum, foram colocadas as seguintes perguntas aos participantes: a) O que você achou da fala dele?; b) Ele obviamente tem sotaque. Até que ponto isso afetou a palestra dele?; e c) Quais são, se é que existem, as implicações para os contextos de EMI?. A discussão no fórum foi bastante profícua e aponta para melhor compreensão do inglês como Língua Franca e possivelmente, um caminho para a desmistificação do mito do falante nativo nos contextos de EMI. As falas referentes à Unidade 1.3 estão representadas integralmente no QUADRO 18.

QUADRO 18 – PARTICIPAÇÃO REGISTRADA NO FÓRUM NOÇÕES SOBRE SER OU NÃO SER UM FALANTE NATIVO DE INGLÊS

Participante	Participação no Fórum Noções sobre ser ou não ser um falante nativo de inglês
P1	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>1. Mr. Lerner spoke of his activities in the area of architecture, selling what he developed. As a public transport user I know that what he presented is not true, our transportation is terrible. However it makes sense the issue of cars and, what made it worth watching, the reinforcement to education.</p> <p>2. The speech of Mr. Lerner was fairly easy to understand. Yes there were accent problems, but this was not a barrier. My English is also not perfect, as are those of many of us who are not native speakers and do not have English in everyday life. Maybe for a native speaker it was not the best. But in this case the subject and the way to approach it must have compensated. I believe that mr. Lerner was very clever when he envolved the public with his song more or less without rhythm. It was fun.</p> <p>3. I think the implication for EMI is that we do not have to have an excellent pronunciation, but we have to convey our content dynamically.</p>

	<p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u>  Comment to P14, I liked your phrase 'It was a nice talk that you do not feel the time passing'. I had the same feeling.  Maybe 'is that even not having an excellent pronunciation' is better than 'is that we do not have to have ...'  I agree. It seems to be everyone's perception till now: the content turns out to be more important than the accent when the subject is interesting.</p>
P2	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u>  Jaime Lerner speaks for a little more than fifteen minutes in English, to an audience of TED Talks. He exposes his ideas on public transportation and sustainability and shows Curitiba, the city where he was a mayor for three times. He communicates in a clear way and he has a good knowledge of English. He uses terms related to his world as an urbanist (boarding, freeways, subways, platforms...etc) but he is also very colloquial. In my opinion, it is the use of colloquial expressions that make his speech attractive, real and easy to grasp. I imagine his audience is made mostly of laymen, not architects or urban planners. In my opinion he chose the right track and he made it happen (just to use his expressions). I was not bothered by his accent, not at all. Specially because I understood everything he said (even the jokes). In the case of this presentation by Lerner, which was adequately illustrated, I can't foresee any implication, difficulty, problem or threat of this speech being delivered in English for the EMI context.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u>  Comment to P4 I absolutely agree with you!  I agree with P3 that accents vary a lot in the same language, when spoken in different regions of the same country and or, what's more, in different countries. You may think I am being arrogant or snob but I do think Brazilians manage to communicate very well in different languages, even if they have an accent (which is natural). And just to illustrate the problem with understanding I remember that when I went to Lisbon I chose the audio guides in English and not in Portuguese... but I had tried Portuguese before moving to English!</p>
P3	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u>  Lerner's talk was an interesting bit of history. Curitiba has this international reputation for good urban planning that has enabled it to at least partially avoid the chaos we often associate with other cities, especially those in developing countries. He is obviously very proud of his role in this legacy and speaks with a lot of self-confidence on how to tackle common problems in urban planning. This reputation has attracted not only attention, but a lot of migrants to this city. This influx of new dwellers makes for greater challenges to keep Curitiba as a relatively well functioning city. Hope the very success of urban planning here will not become its undoing.</p> <p>Lerner's accent is not an impediment in anyway for understanding each and every word of his talk. The enthusiasm of the audience is a reliable indicator (unless they were all his mates). As long as the English is standard, a different accent from what is commonly heard should not be a hindrance for successful teaching. Accents vary quite a lot, even within an English speaking country. This is probably true for other languages as well as in Brazil the accent of a Nordesteño will be quite different from that of a Carioca, the accent of a Gallego is worlds apart from that of a Catalan. So we are generally prepared to deal with these differences.</p> <p>But this does not mean accents are problem free. There are cases of a very heavy accent that may cause difficulties. During my days in graduate school a lot of TAs were from Asian countries and their accents could at times be quite dense. A number of the US undergrads would complain bitterly about it. How significant it might have been I have no idea. International mobility is greater than ever before, and English is the lingua franca. Constrating accents are the norm. In business, in leisure and in academia.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u>  P4 I had not realised the importance of his opening the talk with a joke about the accent. Ya, that was genius. Humor can break ice and also bring some relief when the</p>



	<p>class is dealing a particularly demanding subject. He uses humor without letting it go out of control, and diluting the objectives of the talk.</p>
P4	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>1. Jaime Lerner's TED talk is awe-inspiring. He is an outstanding professional, one of the most important urbanists, and he has a lot of inventions and proposals to show. He is also a public man, a political animal: his communication skills stood out in on his speech: he used allegories and jokes and combined technical terms with common ones. His talk was informal but formative.</p> <p>2. His accent is very strong. He initiated his speech with a joke about it, and the audience laughed and from that moment his accent was not a problem anymore. Maybe it demanded more attention from the public to understand the talk, but as he knew the words and - I think - used images to help his explanation, it worked.</p> <p>3. I think we have to realize that our accent is not a huge problem to communicate in English. If the subject is interesting and the class is involving, the audience will pay attention and overcome this obstacle. I hope so.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>P2 I think Lerner's talk shows how confidence and knowledge are more important than the fluency in a foreign language. He knows he has a strong accent, but he faces the audience and he is successful in his speech. Even the song in the end... (I think I'm not so brave to try that!)</p>
P5	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>Jaime Lerner's talk is very effective, although being no English native speaker, he is able to endear the public, captivate all those folks who were there watching him expose his clever ideas about urbanism, leisure, work, mobility, environmental and energetical issues, seamed up with inspired analogies, jokes, and even a lullaby for all to sing along at the very end of his speech!</p> <p>Furthermore, Jaime Lerner's foreign accent did not affect at all his talk in English. The massive applause he received testifies that he has spread his message; after all, everybody has an accent, even English native speakers do...</p> <p>Jaime Lerner's TED talk is a magnificent demonstration that if somebody has something meaningful to tell, telling it as a non-native speaker, with a weird accent or even making some minor language mistakes is not a big deal: all we must have in mind as Brazilian professors enrolling in EMI contexts is to relax, minimize our expectations of delivering a perfect class in perfect English, and just let it go!</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>P13 I have also found his talk a very nice one! Although Jaime Lerner is not a native English speaker, he has such a huge knowledge and experience about the theme he was invited to talk, that his foreign accent was not a problem for him to pass his message. He was even able to make jokes, make the audience sing along with him, and was cheerfully applauded.</p> <p>This TED talk is a formidable example to us, Brazilian professors enrolling in EMI, that if our message is important, delivering it in English may be more difficult than it is in Portuguese, but with some practice and lesser expectations about perfection in English, we will succeed, for sure!</p>
P6	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>1. I liked this talk very much. Jaime Lerner is very funny and he was able to create a good connection with the audience. Sustainability, the main subject of the talk, is a current theme and he has demonstrated a great knowledge of the area. I really enjoyed the Jamie's talk.</p> <p>2. I think the accent does not affect the talk at all. Jaime has a broad vocabulary and even with an accent, he is able to communicate his message to the audience. In particular, it was fairly easy to understand to me. He speaks English better than me!</p> <p>3. In my opinion, the message is clear: the accent is not a limitation to speak English, to teach in English. Jaime Lerner's talk was interesting, dynamic, funny and you don't feel the time go by.</p> <p>As many of you have already pointed out Lerner's knowledge of the subject goes</p>



	<p>beyond his strong accent.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>P12 As a non native speaker of Portuguese I have lived the situation that you described here in Brazil. Some people ignore you completely just by speaking Portuguese with a strong accent. It was really very sad = (</p>
P7	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>1. You said a lot of interesting things about the talk. I really liked the presentation. I admire his career and achievements in Urbanism field. I appreciated the way he introduced himself and his perception of his English. "Breaking the ice" is a good way to start a presentation.</p> <p>2. It's very interesting because I used to think that this could be a limitation for me when I'm communicating to native English people. However, after spending time with foreigners that use to come to our University and (sometimes they try some Portuguese) I see that there is a limitation for everyone. It's not easy to be fluent in another language. So, my point of view is that the most important thing is to be able to communicate: to comprehend others and they to understand our message. I don't think the accent is a flaw in the process.</p> <p>3. Many people feel limited because of their accent while speak English. I use to say to my students to at least try using English in class. And there's no problem if you make a grammar mistake/pronunciation mistake (or even if you need to use a word in Portuguese sometimes). Of course we want to improve our skills. But don't stop trying because your vocabulary or accent is not as good as you wanted.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>I agree. The song was a "risky strategy" but it did work. It's interesting how we cannot always predict the effect of a joke in a talk, because there are differences in people's culture, but the point is to try new strategies to get audience attention and have fun. You are absolutely right. It's good to remember that even for native English could be very hard to use another language. So we are all "in the same boat": let's not allow our accent to prevent communication.</p>
P8	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>1. I liked too much of his talk. In fifteen minutes he shows the principal idea of his presentation: the presente and future of trasportation structure of Curitiba. He kept the attention of his idea cause he always uses moderns pictures to illustrate his view. The good jokes was importante as well. In my opinion, i observe two mechanisms of good speakers: religion or children. This one used children to show his diferencial.</p> <p>2. I dont think that the accent has prejudicated the show. He uses interesting information how a main objective of his speak. The accent is just a detail, in my look.</p> <p>3. OMG, of course there are many implication for EMI contexts! The structure of presentation is a great contribution for this. I believe that now we begin to realize that we can teach in english, really! I noted a structure of presentation and it can be trainned and learned. Good jokes and images make up good tecniques for do it. Note my friends that good jokes can be changed with chocolates or in other elements to motivate the public! I believe how we live in the fitness world some moviments can increase the show!!!</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>Best sunday 4 everybody!</p> <p>I always want to learn to play a guitar to ilustrated my classes. I never couldnt. ::((((</p> <p>I agreed u Ane but we need to link with the public, first of all! We need to know who are them before! I believe he had this information!!!</p> <p>I liked the expression: we are in the same boat! I agreed u in all aspects!</p>
P9	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>1. I liked the presentation. I think that Jaime Lerner's talk was very interesting. He know how to exposed his message very well and created the contact with the audience.</p> <p>2. The accent was not a problem for me.</p> <p>3. Jaime Lerner illustrated his presentation well and has much mastery over the</p>

	<p>subject. I cannot imagine a problem for this presentation to the context of EMI.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>P14 I agree with you. Really I didn't feel the time passing in the presentation.</p> <p>P4 I agree with you. Jaime Lerner is an excellent professional and skillful with the communication.</p>
P10	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>I agree with my colleagues. But I would like to underline the fact that he has prepared his talk regarding the audience. This is an old rule of Greek rhetoric. I always say that a joke which works for young people may not work for old people. I think Lerner selected a very good material and then was able to get the attention of his audience.</p>
P11	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>1. I agree with you all, I really liked his talk, I think he made it seems interesting for everyone and made it very light with his jokes.</p> <p>2. I believe it did not affect his talk because I could understand everything he said and it was easy to follow. I'm not sure how much this is because his native language is also Portuguese, we tend to make the same mistakes so we understand each other better. I don't know his audience but it looks like his accent was no problem for them as well. I also think that he was very prepared for this talk and so knew exactly what he wanted to say.</p> <p>3. As most of you said, I believe this is a great example of how we do not need to be perfect in English to deliver a great class! Our students can learn and enjoy the class!</p>
P12	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>1. I found very nice to see his confidence in presenting some ideas on public transportation and sustainability in the city of Curitiba. It worked for me!</p> <p>2. I think that for most TED viewers his accent would not be a problem. I could only imagine that for some people from specific cultures fluent in English his presentation could not be seen as flawless. But I believe he delivered his message, especially using jokes and singing at the end.</p> <p>3. I believe that in EMI contexts his presentation would be a success. He was knowledgeable, confident and made sure that his accent would not be something to be bothered.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>P4 I would not be that brave either :) My singing skills are very bad.</p> <p>I agree! To know who our public can be very important.</p> <p>I agree with both of you. The content is more important and I would add that the way the content is presented rather than the accent is also important.</p> <p>I agree with you, except that I think that some (or a few) people from specific cultures, who are fluent in English could perhaps not be so patient in listening to a speech with a strong accent. I have seen that happening before. It is not that they cannot understand but I believe they are less patient to follow it. This should not be a problem in an EMI context, though.</p> <p>I agree Ane, most of us are very perfectionists and I also think in general people don't mind language mistakes as far as they understand us because they also speak a foreign language and are able to appreciate how hard it is. But I believe that this is not true for a lot of Americans who only speak English. Hopefully as people get more and more expose to other languages they became more patient and understanding with others.</p>
P13	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>It was a very nice talk! I have never thought of the cities in that way. A city is like an organism, in which everything is connected. People, buildings, nature, means of transport have their contribution to the functioning of the whole city. A problem with any of these things compromises all the structure.</p> <p>His accent didn't really bother me, because I could understand everything he said (even the jokes!). His knowledge of the theme and the way he conducted the presentation led the focus of the audience to what he was talking about and not to his</p>

	<p>expertise in English. His accent was a really secondary point. I think it happened because he felt comfortable with the subject of the talk. I makes me think that if you feel comfortable with the theme (and practice, of course) it is a little less scary to deliver a presentation in English.</p> <p>I didn't see any problem related to EMI context, since he made himself understandable despite of his accent, which lead the focus to his talk and not to his English.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>I totally agree with you, P5! Delivering a class in English is more difficult for us, non native speakers. But maybe if we get some training, we will be able to talk about a theme in a way that the subject itself would catch the audience attention more than our English accent.</p>
P14	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>1. I think that Jaime Lerner's talk was very very interesting and attractive. In the way that he exposed the ideias and created the contact with the audience was possible to see that everybody can do it. What I mean is that you don't have to be a native speaker to communicate and to make yourself understandable, or even make your subject attractive in another language. It was a so nice talk that you don't feel the time passing.</p> <p>2. The accent in this particular case was not a problem for me. Depending on the accent it can be a little more difficult to understand all the details and the content of a class for exemple. Anyway I think that the accent is not a barrier or an impediment to give classes in english.</p> <p>3. There's no implications in EMI contexts. We saw that it is possible and it can be as good as in your native language or even better. The more you practice the more familiar it gets to you and less people notice the accents and those small differences.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>You are right, I noticed the same thing in the answers... the content is more important than the correct pronunciation or the problem of the accent. We can bring this to our practice, trying to put the english in our routine with less worries.</p> <p>For sure the song in the end was the best! And also shows confidence and courage or maybe a reflex of many training.</p>
P15	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>1. In my opinion, he presented a talk with relevant content, knowledge of the area and used features that minimized any damage that the accent might cause (jokes, pictures, language figures, even a song).</p> <p>2. Usually, we attach great importance to the accent in a language, influenced by a normative conception of language, which forgets that it is alive and dynamic. When the users of a language interact, whether native or not, they bring their personal marks and, to a certain extent, contribute to this language being alive and in transformation. So I think the accent, by itself, does not interfere with communication.</p> <p>3. Good communication depends on several factors, not just talking perfectly. In EMI context, limitations in this area (pronunciation, accent) can be overcome with knowledge of the subject of instruction, willingness to reflect on the profile of students and to draw coherent pedagogical strategies.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>True, he did not stop himself for fear of his accent disturbing his speech. This is a good example for us as we are venturing into EMI practices.</p>
P16	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>1. It was a very inspiring talk. Lerner's knowledge about the subject is worldwide known.</p> <p>2. I think that the quality of the content overcame the accent. It was a good strategy to use the accent to make a joke in the begining of the talk. The talk became very nice by the use of some jokes and a colloquial speech.</p> <p>3. I can conclude that the quality of the content overcomes a perfect use of the language. It is more importante to achieve a good communication in class. As I grew</p>

	up speaking portuguese, english will ever be my second language. So, it is natural to make mistakes and to have some accent. We don't need to be afraid about it but we have to focus in the quality of the content.
--	--

FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do fórum Noções sobre ser ou não ser um falante nativo de inglês.

As emoções identificadas no fórum da Unidade 1.3 são “admiração, aceitação, medo e otimismo”, sendo que a maior parte se refere à inspiração e à identificação dos participantes do curso com o desempenho do Jaime Lerner em inglês na TED Talk, na qual faz brincadeiras com o seu sotaque e discursa de maneira divertida, envolvente e informativa. Observa-se que a partir de Ted os participantes se identificam com os desafios de “lecionar ou palestrar” em inglês, ainda que sua fala apresente sotaques ou hesitações.

“**Admiration**”, a admiração está presente no discurso dos participantes quando demonstram inspiração pelo desempenho do Jaime Lerner em sua Ted e elogiam sua coragem, atuação, leveza, competência e conhecimento dos conteúdos e habilidade de apresentação, a despeito do que o próprio Jaime coloca como “atrapalhos possíveis por conta do seu sotaque”. Fica evidente nas falas dos participantes que eles se identificam com os desafios que o palestrante sente, afinal, também buscam ensinar em EMI, e que sentem admiração, motivação e inspiração ao vê-lo superar os desafios e alcançar seus objetivos comunicativos. Alguns exemplos que reforçam a emoção são: i) *“Jaime Lerner’s talk is very effective, although being no English native speaker, he is able to endear the public, captivate all those folks who were there watching him”*; ii) *“I admire his career and achievements in Urbanism field. I appreciated the way he introduced himself and his perception of his English”*; e iii) *“It was a very inspiring talk... I think that the quality of the content overcame the accent”*.

“**Acceptance**”, aceitação, surge no discurso dos participantes quando percebem que sotaques fazem parte da comunicação e da aprendizagem de idiomas, no caso específico, o inglês. Outro fator importante é aceitar que é natural e compreensível que os falantes tenham sotaques diferentes, inclusive entre um mesmo idioma. A partir da discussão sobre a Ted Talk do Jaime Lerner, os participantes do curso puderam demonstrar suas opiniões, que sugerem maior

compreensão do inglês como língua franca, cujo objetivo principal é a comunicação entre seus usuários. Espera-se que a reflexão durante a atividade possa significar uma mudança de paradigma e, talvez, posturas menos rígidas em relação aos seus próprios sotaques e desempenho. Exemplos de falas que demonstram aceitação: i) *“Many people feel limited because of their accent while speak English...And there's no problem if you make a grammar mistake/pronunciation mistake (or even if you need to use a word in Portuguese sometimes). Of course we want to improve our skills. But don't stop trying because your vocabulary or accent is not as good as you wanted”*; ii) *“I believe that now we begin to realize that we can teach in english, really! I noted a structure of presentation and it can be trainned and learned”*; e iii) *“As most of you said, I believe this is a great example of how we do not need to be perfect in English to deliver a great class!”*.

“**Fear**”, ou medo, em português, é uma emoção representada nas falas dos participantes quando se referem ao medo que sentem ao dar aulas ou preparar apresentações em inglês, que por não ser o seu idioma de origem, apresenta alguns desafios, ainda que sejam impostos pelo próprio falante. Alguns dos participantes mencionam emoções por meio de palavras ou expressões como “situação assustadora”, “ter medo” ou “receio”. Alguns exemplos que demonstram medo são: i) *“It makes me think that if you feel comfortable with the theme (and practice, of course) it is a little less scary to deliver a presentation in English”*; ii) *“True, he did not stop himself for fear of his accent disturbing his speech. This is a good example for us as we are venturing into EMI practices”*; e iii) *“As I grew up speaking portuguese, english will ever (always) be my second language. So, it is natural to make mistakes and to have some accent. We don't need to be afraid about it but we have to focus in the quality of the content”*.

“**Optimism**”, a emoção de otimismo surge no discurso dos participantes a medida em que eles têm percepção de que o nível de inglês necessário para oferecerem aulas em EMI não é igual ao de um falante nativo do idioma. A Ted Talk do Jaime Lerner proporcionou essa percepção, a medida que os participantes



percebem que com bom preparo e conhecimento de conteúdo, é possível fazer apresentações em inglês, mesmo que se apresentem algumas questões linguísticas, como no vídeo do Jaime. Percebe-se que a discussão sobre a Ted Talk gerou sentimentos positivos de identificação com o personagem e com os colegas da sua Comunidade de Prática, permitindo aos participantes experimentarem emoções de otimismo ao perceberam que não existe a exigência de um nível de proficiência perfeito para iniciar. Possivelmente esse otimismo e encorajamento coletivo seja um dos pontos mais positivos do curso e da tomada de consciência deles sobre a importância do inglês como língua franca, de fato. Alguns exemplos de emoções de otimismo são: i) *“Jaime Lerner’s TED talk is a magnificent demonstration that if somebody has something meaningful to tell, telling it as a non-native speaker, with a weird accent or even making some minor language mistakes is not a big deal”*; ii) *“In the way that he exposed the ideas and created the contact with the audience was possible to see that everybody can do it. What I mean is that you don’t have to be a native speaker to communicate and to make yourself understandable, or even make your subject attractive in another language”*; iii) *“This TED talk is a formidable example to us, Brazilian professors enrolling in EMI, that if our message is important, delivering it in English may be more difficult than it is in Portuguese, but with some practice and lesser expectations about perfection in English, we will succeed, for sure!”*; e iv) *“All we must have in mind as Brazilian professors enrolling in EMI contexts is to relax, minimize our expectations of delivering a perfect class in perfect English, and just let it go!”*.

A natureza do curso EMI é formação docente e desenvolvimento de habilidades de ensino para lecionar em inglês. Diante disso, a dimensão Práticas e Processos (PP) do modelo de ROAD-MAPPING (DAFOUZ; SMIT, 2016) tem maior destaque no curso. Na Unidade 1.3, em razão do foco na utilização do inglês como língua franca, rompendo concepções de proficiência baseadas nos falantes nativos, a dimensão de Função do Inglês (RO) foi contemplada no tema e nas discussões. Os participantes tiveram a oportunidade de debater conceitos teóricos que defendem o uso do inglês amplamente, sem amarras relativas aos sotaques ou níveis de

proficiência. Aspectos como o ambiente descontraído da sala, o preparo das aulas e o conhecimento do professor mostraram ser mais importantes do que questões linguísticas.

Em Práticas e Processos (PP), os participantes do curso relataram repetidamente que o sucesso da fala do Jaime Lerner estava na sua preparação, conhecimento do tema e na leveza da sua apresentação. O humor e o lado divertido da Ted Talk foram mencionados pela maioria dos participantes como ponto positivo da fala. Dentre os 16 participantes, 14 mencionaram que as brincadeiras e o humor fizeram com que sentissem que o tempo não havia passado, que foram envolvidos no tema pelo carisma do palestrante. Foram 22 menções aos termos “brincadeira/piada” e “divertido” dentre 14 participantes (*joke, fun*). Alguns exemplos de discursos dos participantes que reforçam a dimensão PP são: *i) “I liked this talk very much. Jaime Lerner is very funny and he was able to create a good connection with the audience”; ii) “He used allegories and jokes and combined technical terms with common ones. His talk was informal but formative”; e iii) “Jaime Lerner's talk was interesting, dynamic, funny and you don't feel the time go by”.*

A dimensão relativa a Função do Inglês (RO) no EMI está contemplada no tópico 1.3 na abordagem do inglês como língua franca, que reduz a importância da proficiência e do inglês semelhante ao de falantes nativos, e reconhece o professor EMI como usuário legítimo do inglês, que compensa questões linguísticas com o conhecimento em sua área de atuação e o seu esforço no preparo e desenvolvimento de aulas em inglês. A compreensão de que o sotaque do palestrante não foi um impedimento para a efetividade da apresentação do Jaime Lerner foi bastante relevante no fórum. De fato, 15 entre os 16 participantes relataram explicitamente que o “sotaque não foi um problema” na apresentação. Muitos relataram que a preparação, o conhecimento do conteúdo e as habilidades comunicativas do apresentador compensaram qualquer falha na pronúncia ou sotaque. Exemplos de falas que reforçam a Função do Inglês no EMI: *i) “I think the implication for EMI is that we do not have to have an excellent pronunciation, but we have to convey our content dynamically”; ii) “He presented a talk with relevant content, knowledge of the area and used features that minimized any damage that the accent might cause”.*



(jokes, pictures, language figures, even a song)”; *iii*) “Usually, we attach great importance to the accent in a language, influenced by a normative conception of language, which forgets that it is alive and dynamic. When the users of a language interact, whether native or not, they bring their personal marks and, to a certain extent, contribute to this language being alive and in transformation. So I think the accent, by itself, does not interfere with communication”; e *iv*) “Although Jaime Lerner is not a native English speaker, he has such a huge knowledge and experience about the theme... that his foreign accent was not a problem for him to pass his message”.

Entretanto, apesar dos avanços nas discussões e no entendimento de que o inglês é uma língua franca, alguns participantes ainda mantêm crenças de que o sotaque pode interferir na comunicação; de que o inglês pode ter sotaque, desde que seja a “norma padrão”; ou relatam experiências negativas que vivenciaram como falta de paciência ou má vontade para a compreensão mútua. Felizmente, os participantes também declaram que isso não deve ser um problema em contextos de EMI. Outro participante pondera que a exposição à aprendizagem de idiomas pode gerar falantes mais compreensivos com outros aprendizes. Os discursos relatados estão apresentados nos seguintes extratos do fórum: *i*) “Lerner’s accent is not an impediment in anyway for understanding each and every word of his talk. As long as the English is standard, a different accent from what is commonly heard should not be a hindrance for successful teaching”; *ii*) “But this does not mean accents are problem free. There are cases of a very heavy accent that may cause difficulties... International mobility is greater than ever before, and English is the lingua franca. Contrasting accents are the norm. In business, in leisure and in academia”; *iii*) “I think that some (or a few) people from specific cultures, who are fluent in English could perhaps not be so patient in listening to a speech with a strong accent. I have seen that happening before. It is not that they cannot understand but I believe they are less patient to follow it. This should not be a problem in an EMI context, though”; e *iv*) “I agree, most

*of us are very perfectionists and I also think in general people don't mind language mistakes as far as they understand us because they also speak a foreign language and are able to appreciate how hard it is. But I believe that this is not true for a lot of Americans who only speak English. Hopefully as people get more and more expose to other languages they became more patient and understanding with others".*

## Unidade 2.1 Erros de linguagem no EMI

A Unidade 2.1, intitulada “Erros de linguagem no EMI”, teve como objetivo “Refletir sobre a importância dos erros de língua nos contextos de EMI”, conforme descrição do curso no capítulo 4. A reflexão sobre os diferentes tipos de erros e a sua relevância para o EMI ocorreu a partir da análise de três exemplos de slides, contendo os seguintes erros: i) Example 1 – erros de informações, pontuações, grafia, entre outros que podem gerar falha na comunicação; ii) Example 2 – erro na grafia de uma palavra chave no contexto do slide; e iii) Example 3 – erro de um slide na TED talk do Jayme Lerner, que sugere descuido na revisão, contudo não causa falhas na comunicação. Os dados do fórum referentes à Unidade 2.1 estão representadas integralmente no QUADRO 19.

QUADRO 19 – PARTICIPAÇÃO REGISTRADA NO FÓRUM ERROS DE LINGUAGEM NO EMI

Participante	Participação no Fórum Erros de Linguagem no EMI
P1	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>Example 1 - In the first example, prof. Ron explains that the errors on the slide may distract the audience during their presentation, or even lead to detract from the presentation. Among the 'Several different types of errors' are examples of formatting and punctuation, commas after the months names, incorrect use of decimal point and comma to represent quantities, and opportunit wrote with two one p, not two. And also the use of 'diárias' when scholarship was used some lines below in the text. From the reading I noticed two more errors: Coordenator - Coordinator and suport - support. With regard to this case the suggestion given is that for a first presentation (and perhaps for all ...) one should seek help from a colleague or from resources at the university for material criticism.</p> <p>My position is to agree, but registering that even in Portuguese I already had errors typing on slides; easy to correct. Besides this I believe that perhaps I made the same mistakes regarding the use of dates and the representation of values (reinforcing the need for a good correction before the presentation...).</p> <p>No doubt it is a very good example, because from it I will have chance of not making such errors. In the text I might have used sandwich doctorate, rather than the phrase used. In addition, the issue of currency is serious because at the same time it may confuse it was represented in 'Reais', leading to the fact that the understanding of</p>

	<p>representation is expected from the audience. As the conversion rate varies over time, to avoid misunderstandings I would put it in full by highlighting the currency (eg 25 thousand Reais).</p> <p>Example 2 - Just as in the present day the necktie represents austerity, it was already the case of the hat. So, in the context of the presentation, would that be the case? Looking at the words on the slide the title 'hat' looks incorrect. What would Google say about it? (Answer: Google says - "Did you mean: <b>What</b> is liability?"). Of course the title is incorrect in writing. But looking at the words that appear on the slide, I believe that the title is also incorrect as to the semantics it wants: it should be what types of responsibility exist, or instead of words there should be a definition of liability. In fact, looking at the text I guess is related with accounting, so the cited liabilities may be related to the passive structure into the balance sheet.</p> <p>Concluding, for me it's easy to perceive the misspelling in the title, but is very hard to understand what is the objective of the slide without knowing the context of the entire presentation.</p> <p>Example 3 - When I saw Mr. Lerner's video I was paying attention to the speech and I did not notice any grammar errors - my attention was not for the text ...</p> <p>Comments</p> <p>Why I think each was made?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- for lack of attention to revision and deficiencies in the knowledge of the English language (and I am not excluded from this).</li> </ul> <p>Which mistakes do you think were most serious, and why?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- I think the most serious in any case is to teach wrong, either by misspelling or by poor choice of examples. Not by the errors themselves, but by the wrong understanding that can result from them. I believe that another important question is about the representation of numbers and units in English: not only the monetary case analyzed here, but the whole metric system (converting 'exact' measurements from Portuguese to English, for example 1m to about 3 feet, may cause a great problem ...) So, accent may not be a problem but then I must have an excellent material to support and empathize with the audience.</li> </ul> <p>Still reflecting on Mr. Lerner's presentation. How I would speak (or write): "City is not a problem, city is solution" and "The future next door..."? Exactly the same way or trying to making errors in plural like "Cities aren't problems, cities are solutions for the future that is in the next door" ? I'm afraid I'm in the 'lack of understanding of basic grammar rules' cited by P10... because it's certain that I will try to do my best, and during the review I will try several versions of the text:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- "City is not a problem, city is solution";</li> <li>2- "The city is not a problem, the city is solution";</li> <li>3- "The city is not a problem, the city is a solution";</li> <li>4- "The city is not a problem, the city is an solution";</li> <li>5- "The city is not a problem, the city is an a solution";</li> <li>6- ... or plus.</li> </ol> <p>After a criterious revision on the options I'll decide for the first one because it is elegant and small, quite suitable for a presentation. Yes, I'll need a 'other eyes' view of my material. You are invited to be my co-authors.</p>
P2	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>I enjoyed this activity. It was like those challenges we see nowadays in Facebook: find the mistakes and I enjoyed it not because the authors of the slides made the mistakes but because it was an alert...all of us can make the same mistakes when preparing a class in haste...and errors can be made also in our native language!</p> <p>In my opinion the first slide is an excellent example of possible and real mistakes: misspelling ( oportunities instead of opportunities, suport instead of support); the representation of dates (which is different in American English as compared to British English), the use of decimal points and commas to represent numbers (very confusing for us), the inclusion of words in Portuguese (diárias) and the use of English (master degree student..which could be replaced by master student and which is different from a Master's degree). As Professor Ron argued, and I agree, this slide is distracting, detracting and confusing.</p>

	<p>Regarding the second slide I was initially puzzled with the word "Hat" and it took me a few seconds to realize that maybe the author was meaning "What"...or was he making a joke with the hat of a magician? In any case, it is a polluted slide, with a lot of information, which surely depends on the ability of the teacher for comprehension. I would say that this overuse is the slide's big problem.</p> <p>As for Lerner's slide, I was curious when I saw it for the first time, in the past activity. I wasn't bothered about the text but I thought that "Cities are not a problem, cities are solution"...and "The future is next door" would be what I would expect for a first slide presentation.</p> <p>Errors are easy to make and, in my opinion, we need to be more attentive, to look for help, even to look at other presentations which are easy to access online on the same subject. Time is another important ingredient: the making and remaking is essential. Sometimes we are not aware at all of possible mistakes and we need to be alerted. For instance, I went to Google a few minutes ago searching for a video on how to represent dates...</p> <p>Preparing a class in English is a challenge. Our English has to be good enough for the sake of a lecture but is also has to be enough if we want to introduce a powerpoint presentation, a video or any other activity or simulation.</p> <p>This task made me reflect that Proficiency in English is not just communicating verbally if we mean to introduce English as a Mode of Instruction!</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>P11 I didn't realize it either, at least not when seeing the slide for the first time! I wonder what the audience thought about it, I imagine a lot of brain chemistry trying to figure it out!</p> <p>P10 you made a great comparison between cooking and preparing classes and I totally agree with you that time is a necessary ingredient and leaving them to sit for a while is magic...things begin to pop out ... as with the "hat" in the second example! Time can be an ally and the lack of time can play against our intentions...</p>
P3	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>A lot of people have excellent comprehension skills when it comes to reading English and maintaining a conversation, but writing may be a totally different matter. Perhaps this is what is going on with Lerner's presentation. A professional of his stature must certainly have gone through volumes of publications in English, but writing can be particularly challenging. Given the relative informality of the talk and his charisma, it did not detract from the presentation at all.</p> <p>The "Hat" slide was perplexing and it took me a while to understand the probable cause of the problem. Here I agree with my colleagues that think it is a typo. A minor, but very distracting, error that can be a potential stumbling block within the presentation. If the presenter became aware of the problem upon the initial opening of the slide, he or she might have rapidly corrected themselves and it might have passed without incident. If not, it could have caused some difficulty.</p> <p>The last situation is crass carelessness. If one is giving instructions, and particularly within the context of academia, it is inexcusable to produce something as sloppy as that piece of work. Truly embarrassing for everyone involved, even for people just reading the information.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>I could not agree more with the importance of time. It always seems to be in short supply. I also find letting a ms. ferment for a while excellent for catching all sorts of mistakes, from typos to major mistakes. I also like to go through a print out of a text. I generally find much more problems that way than reading my computer screen. Time is also a problem when things are done at the last minute. Looming deadlines and last minute panic usually mean less than desirable results.</p> <p>Wine helps, as long as you don't get carried away.</p> <p>I know what you mean about making such mistakes. I have been teaching for years now, so a good number of the slides that I presently use have some of the Portuguese text translated from Spanish. I generally go through the slides annually to update content and still find typos and even whole phrases in Spanish that went under the radar. Fortunately not that many, but still it is embarrassing. I do intentionally insert</p>

	<p>some slides in English, particularly those that have been downloaded from journals, as examples of the up to date information available in the language. I simplify the texts a bit and clean up excess graphics and translate during class.</p> <p>For helping with translations Google is quick and dirty, but must be used with care. Wordreference is better IMHO as it even gives lots of examples in different contexts. Spot on P12. I like my sandwiches with Dinkelbrot, alfalfa sprouts, tomatoes, crispy lettuce, slices of pickles, and generous servings of peppered roastbeef. Agreed "Sandwich Phd" is exclusively a Brazilian term as far as I know, so it shouldn't be literally translated. OMG just drooled on my keyboard, must keep those sandwiches out of my mind.</p>
P4	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>The three examples seem to me to have very different effects on the students. The first one is pretty bad, with a lot of type errors (as "pos" and not "post"), the wrong spelling, the word in Portuguese and so on. It's even worse because it is something that meant to be an official document. This demands - under my point of view - extra attention.</p> <p>The "hat" slide is just fun. Everybody would notice there was only a missing letter. The Jaime Lerner's mistake is a little bit more complicated because it occurred on a speech, on a Ted Talks. These speeches are frequently seen for a lot of people all around the world, and the lack of articles could sound negligence.</p> <p>Professor Ron suggested we can use professional assistance or the help from a friend to avoid that kind of lapses. Sometimes, however, we don't have the necessary time to do it. But yes, it's a good way to avoid feeling embarrassed.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>A glass of wine, a cup of coffee, and no deadlines at the corner...</p> <p>Excellent analysis! With all these challenges, and all our tasks, and deadlines and forms, we could build a network or a support group.</p>
P5	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>The mistakes in the first example are so many and so diverse, but to accomplish with this first task, let me begin with the typos: "opportunities" for "opportunities"; "coordenator" for "coordinator"; "suport" for "support". Other sort of errors is those derived directly from Portuguese language "translated" to English: "diárias" for "lodging and meal costs (per diem)"; "mobility" for "transport"; "security" for "insurance"; "sandwich" and "interchange" for "exchange"; "pos graduation" for "graduation".</p> <p>In the second example, like other colleagues, I was able to detect only one error, but a crucial one: "hat" for "what" right at the title!</p> <p>And, finally, at the third example, the Jaime Lerner's TED talk introductory slide, I would change "City is not a problem, city is solution" for "Cities are no problem: they are a solution"; and although I did not know that "The future next door" was a book series, as a colleague just pointed out, I would prefer to use "Challenges and opportunities". Those three examples have been perfectly chosen to illustrate the difficulties we must have when delivering our classes in English: 1. Have insufficient knowledge of the foreign language. 2. Make typo mistakes, that may turn out to be gigantic. 3. Make poor choices of sentences. Among such mistakes, I think the first ones are quite serious, since avoiding them will require a general improvement of the English knowledge, while the second type of mistakes may be very confusing, and the third ones may depict a shallow English knowledge. However, if we plan our activities with sufficient time, we can ask proficient colleagues to help us, reviewing the material we have prepared.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>Trying to find out mistakes in these three examples is quite a challenge, but even more challenging is to find mistakes in somebody's own work, therefore it was very good to know from our tutor that UFPR has CAPA (<a href="http://www.capa.ufpr.br/portal/">http://www.capa.ufpr.br/portal/</a>), a writing center that can help us in the preparation of academic works!</p> <p>P4, I totally agree with your remarks! The first example, with so many mistakes, is totally unacceptable, while the typo error in the second one may be funny, and perhaps easily remarked during its presentation. And, finally, the third example, right</p>



	<p>at the opening slide of a TED talk of Jaime Lerner, could have been avoided if he had his presentation reviewed before delivering it!</p> <p>P16, I also agree with your two points: mistakes that cause poor learning must be avoided, therefore it is very important to have time to have our work reviewed before presenting it!</p>
P6	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>In fact, there are many different types of errors, some mistakes may be more serious than others. In my opinion, the most serious mistakes were made on the first slide: spelling mistakes, words in Portuguese, the use of decimals points and commas and so on.</p> <p>I believe that a small number of mistakes are acceptable (as in the case of the "hat" in Example 2), but in Example 1 the high number of errors shows a lack of understanding of the basic grammar rules and a deficiency in English language knowledge by the author. I think he/she is aware of this and for this reason he/she should ask for help from other colleagues. This suggests to me an oversight on the part of the author that causes a negative impression besides distracting and confusing the audience.</p> <p>I agree that it is not easy to avoid some mistakes while you speak English, because it is spontaneous. But when you write, it's probably worth investing a little time to make your slides as perfect as possible, considering that students may be copying any mistakes.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>Tutor and P5, I did not know the CAPA, it seems very useful. Thank you both for sharing! I totally agree with you P5. It happened several times with me reading my work and finding no errors, but when someone reads, mistakes start to appear like a magic trick. I was sure they were not there before.</p> <p>Absolutely, P8. It is not easy to avoid some mistakes while you speak English, but when you write, it's worth investing a little time to make your ideas as clear as possible.</p>
P7	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>I also enjoyed this activity. The three examples are very useful to us helping to understand the impact of mistakes on our classes. Whenever I see a presentation in Portuguese with a spelling or grammar mistake, it makes me a very bad impression. I consider the same in English. For us, it's not easy to avoid some mistakes while we speak. However, when we write in English, it's useful to check with someone or, at least, use spell checker.</p> <p>Second, maybe the worst point of the first example is the didactics pitfall. Small text with considerable amount of information is not the best weapon on teaching. I think the text layout is poor.</p> <p>Finally, as someone said, I had not found the mistake in Jaime Lerner's slide the first time I saw his presentation. For me it had a minor effect. I confess it took me a while to understand what was wrong with the "hat" slide. And, of course, before that, all that words made no sense.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>I absolutely agree. As Prof Martinez said, some students may copy teacher's material and keep the mistake.</p>
P8	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>I also agreed that the first situation is more disastrous than the others because this type of error reflects a misinformation. Examples two and three bring just grammatical errors. For me, they represents different things. I agree with everyone that review time is needed when you express your ideas to a public. It is clear to me that grammatical errors can be avoided in this condition. However, I haven't sure of same opinion when it comes to an information error! I also agree how the presentation material constitutes the business card of the professional. And more I understand this as part of the teacher training process when the internationalization of knowledge is configured as a strategic objective in this university. However, in practice, professionals in Brazil often</p>

	<p>lack the training or experience to produce material the right way every time. It is clear to me in the mistakes pointed out during Lerner's presentation.</p> <p>As a native Brazilian I understand the need to use other elements to deliver the message in a Brazilian culture way. I had the opportunity to meet people from other countries where English is not the native language either. The cultural characteristics are decisive in this process, in my opinion.</p> <p>Best feelings 4 all.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>Really! I never found a sincere person who told me about qualities of wine in the class room, ggg.</p> <p>I agree u. Small mistakes must be checked before the real use. A previous reading can be resolve this problems.</p> <p>Good satudary guys,</p>
P9	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>I think that the first slide is the most problematic. There was a lack of care in the preparation of the material.</p> <p>The "hat" problem was the least serious, but it demonstrates the need to review what we have written.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>I agree with you. Very good your analyzes.</p> <p>Very interesting your analysis. I agree with you.</p>
P10	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>Hello, folks. I think that the first slide is the most problematic. There are many reasons for it: it assumes that the first language of the students is Portuguese, as professor Martinez pointed out; it ultimately conveys false information; it suggests a careless author behind it.</p> <p>The last detail is also visible in Lerner's slide. It indicates a lack of understanding of basic grammar rules, as well as a certain haste in preparing the talk.</p> <p>The Example 3 is quite funny, because it raises a surreal question about hats: is liability a hat? Even being a professor, I laughed a lot. I can assume, therefore, that the students would also laugh, and this could turn into a factor of diversion.</p> <p>Anyway, the three examples emphasize once again that the preparation of a talk must be very serious. If possible, every slide should be read by another person; or the author could leave the slides aside for while, as we do before we cook the bread, and then come back to them with fresh eyes. In my experience (luckily I am among adults here), a glass of wine also helps to get some distance from the slides and then to identify possible mistakes. That's it.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>Exactly, P3. To teach in English is a challenge. And what these examples show is that even the material used in the classroom, such as the slides and the handouts, must be thoroughly prepared. I think this focus is something we can use as well when we are preparing classes in our native language: every step must be carefully considered.</p> <p>Dear P1, I also payed more attention to the content than to the small errors of the slides. This proves that the content is more important, as we have already seen, and Mr. Lerner's enthusiastic rhetoric was completely able to keep me focused on the subject. But the teaching material is not to be overseen, since it can repair or compensate the possible errors we do while speaking.</p>
P11	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>The first example is, in my opinion, the most serious because it brings mistaken information and it is very confusing even for people who speak Portuguese. Since this is intended to announce an opportunity for financial support, it is something that should be reviewed by more than one person. Some of the mistakes I do not consider very serious since I don't believe they can interfere with the comprehension, such as the misspelling of words opportunities, collaborative and coordinator. But the use of reais, the writing of 25.000 instead of 25,000, the word diarias in Portuguese are</p>



	<p>definitely something that will cause problems. I also believe that a lot of confusion can come from the choice of words pos graduation (I believe referring to a graduate program), sandwich doctor degree (maybe visiting PhD student?), health security (for health insurance), mobility (maybe the travel expenses or fly tickets?). I believe these mistakes were made because this was translated using google translator and nobody checked to see if the translation was correct, or the person who wrote this is not very good in English and was writing in a computer without proofreading for English. The example of the hat was funny and silly, one typing mistake, but was important for being in a title. Easy to correct if you just check your slides before the presentation. But made me spend a few seconds trying to understand it. The third example I think did not interfere with the talk (I didn't notice it in the video before), but since it was a TED talk, he could have someone checking the slides for him, so the sentence would have more impact on the audience. I didn't know "The future next door" was the name of a book series!</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>P3, I was also puzzled with the word "Hat"! Since this was in the title I didn't imagine it would be a mistake!</p> <p>I agree, even if you understand the first example it causes a bad impression.</p>
P12	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>Dear all, I enjoyed very much the discussion.</p> <p>My responses:</p> <p>I agree with a lot of what has been mentioned. Example 1 is the most distracting, evidencing typos, wrong or incomplete translations, and clearly showing a careless slide presentation. Example 2 was meaningless for me when presenting the 'hat' word and not 'what'. Example 3 was lacking proper articles along with the plural word use in the sentence.</p> <p>Why they were made? While I can not be completely sure about the reasons, it could be that the person did not have time to proofread the slides and/or their English skills were not optimal.</p> <p>Cheers!</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>Great summary P16! I agree that it gives the impression of a careless person behind this first slide.</p> <p>P3, I also like to print out of the text for a double-check.</p> <p>Hi P1, I always wondered whether the term sandwich is a good term to be used in English. I don't think it is widely recognized in all English speaking countries.</p> <p>I agree with you P1, I had the same impression. It is very hard to understand what is the objective of the slide without knowing the context of the entire presentation. Good reflection P1. I conclude it may be more important to plan well your material and lecture overall than worry about your accents.</p> <p>Me too...I was wondering whether the slide was meant to show something else I was not grasping.</p> <p>Yes, and it makes me conclude that preparation is more important than to feel worried about our accents.</p> <p>I have been using smartcat. <a href="https://www.smartcat.ai/">https://www.smartcat.ai/</a> It usually translates better.</p> <p>Nice to know...I will try it!</p> <p>I am always wondering about the Sandwich PhD as well. I think it is not recognized everywhere and a better term would be indeed visiting PhD student or fellow. Some countries like in the Netherlands use the term fellow instead of student.</p> <p>I prefer this one too: Cities are not the problem, cities are the solution"</p> <p>I agree with Participant X. Unless the accent is veeeryyy bad.</p> <p>It is true P4. Having enough time is a challenge in these cases.</p>
P13	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>I think that all the mistakes found in the three examples have already been pointed out by my colleagues. And I agree with all the comments.</p> <p>The first example were the worst. It highlights a complete lack of care. It seems that he put the Portuguese text in Google translator and didn't even check it after for</p>

	<p>translation mistakes. If he applied for a grant his slide didn't cause a good impression. On the other hand, sometimes, I find it hard to translate to English some degrees, positions and types of grant we have here, because some concepts are different in other countries. Even their "PhD" is not literally the same as our "doctorate". But the simple grammar mistakes the author committed are beyond the problem of finding in both languages correspondence of positions and is something that compromises the final result.</p> <p>The second example shows a lack of proofreading and could be avoided by a more careful reviewing before the presentation. Anyway, I think it was not a big problem and didn't compromise the context of the presentation, although it probably distracted the audience for a while.</p> <p>I think the third one was a combination of both lack of care and proofreading, but since Jaime Lerner talked about an interesting subject with high confidence, the audience focused more on what he was talking about than on what was written in the slides. I did not even notice the mistakes when I saw his presentation for the first time.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>I agree with you, I also think that the first one is an example of a careless professor and that makes it the most problematic example of all. The second one was a clearly example of lack of proofreading. I think the third one is a combination of lack of proofreading and care. Because I think Jaime Lerner focused more on what he had to talk than on the written presentation itself.</p> <p>Yes, and this lack of attention happens even in Portuguese!</p> <p>I agree with you that, sometimes, a bad accent may be worse than grammar mistakes in a slide. Once, I've attended a lecture of a Spanish investigator who delivered his presentation in English and he had a terrible accent! It was not possible to understand him! His slides were very well-written, but most of them had graphics, tables and charts. Although the titles and the subtitles had a perfect grammar, without the investigator's explanation, it was very hard to understand the meaning of the slides. We generally write some hallmarks and make schemes and diagrams in order to not overload the slides of the presentations and avoid a boring class. So, the explanation is very important! In my classes, most slides have pictures and photos and the students must pay attention in my explanation. I think that a good oral communication is as important as a well-written slide.</p>
P14	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>After seeing the videos with the examples and my colleagues' comments, I think that I could not agree more with you all. I totally agree when we say that more than talk and present well, is to write and care about how we do it.</p> <p>Professor Ron observed a very good point: in the first example I paid more attention in the mistakes in text than in the content, maybe at first because we understand Portuguese, but for a class, I think that this is not a good thing... the students can be distracted by this and do not pay attention in the really important things. Of course that there are some imperceptible mistakes or some happen as an accident, maybe a letter missing in a word. This reinforces the importance of reviewing and ask some friend to do it for you too.</p> <p>In the other example I did not notice the mistake in "hat" word... as mentioned by some colleagues, I thought in something to call the audience attention, maybe. So here we can see that sometimes the errors presented are not seen by all the audience, what is dangerous too. We can write wrong words and people that see your class or presentation may not notice. We can propagate errors and be referenced by them. So in my opinion we need to pay close attention in what we write and how we do it. Our material can be our business card and we can be recognized by it.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>I agree P6, it is not a waste of time the moment that you have to review and see all the informations/ words that you wrote. Doing this we can avoid, at least, the main mistakes.</p> <p>I agree P16, you pointed out two important things: the relevance of the mistakes and quantity of them. We can do our best to avoid errors and this is up to us.</p>

	Yes, this is true!!! And I think that this is our responsibility too. We need to pay more attention in what we write because the students make notes and leave our classes, in some cases, with wrong informations.
P15	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u>  I think this activity is an alert about the care needed to prepare classes in the context of EMI.  In the first example, there is careless typing, but there is also information that leads to the error. I find this more problematic.  In the second, there is a letter that changes the meaning. Looking at the slide out of context, it may be difficult to understand if the speaker missed or used a strange metaphor, but in the context of the lecture, the error was superficial.  In the third example, there was also no impairment to understanding.  I believe that the mistakes were made by carelessness with the preparation of the slides, or by ignorance of the language. In any case, it reminds us of the importance of careful review.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u>  I agree with P3 that teaching in English is a challenge. Keeping an eye on requests errors in our own language is already a care that the teacher should have. In another language, this responsibility is greater.  I totally agree, the skills for speaking and writing are distinct!</p>
P16	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u>  I think that in the first example the impact is the worst, It seems that the professor was not interested in his audience.  I think that language errors in EMI slides are relevant in two main cases:  1) When the errors change the meaning of the content or cause misunderstanding, such as the misuse of comma and point in currency or physical measures, for example.  2) When the quantity or quality of the errors are so significant that the audience pays more attention to them than to the content. The presence of portuguese words in the slides or the lack of verbs are examples of this case.  It is impossible to avoid errors in all classes even in portuguese. But I agree that we can revise the material and seek help in order to minimize the errors.</p>

FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do fórum Erros de linguagem no EMI.

Na Unidade 2.1, cujo foco são “erros”, as emoções recorrentes no fórum são “aceitação, desaprovação e medo”. O debate recorre em alguns momentos à relevância do sotaque, tendo em vista que um dos exemplos de erro demonstrado foi retirado do material da apresentação do Jaime Lerner, sendo assim, não é abordado para evitar repetições. Aceitação surge em diversos momentos do fórum quando os participantes declaram que diversas vezes têm pouco tempo para preparar aulas e fazer as devidas revisões, o que incorre em alguns erros simples, como ortografia. Os sentimentos que demonstram emoções de desaprovação e medo são evidenciados quando os participantes relatam suas opiniões sobre os erros nos exemplos 1, 2 e 3, em específico quando a causa do erro sugere falta de cuidado ou revisão por parte do apresentador. A maioria dos professores participantes do curso se posiciona contra erros dessa natureza.

**“Acceptance”**, aceitação, é uma emoção que se apresenta no discurso dos participantes quando se identificam com alguns dos erros cometidos nos exemplos que decorrem de falta de tempo para revisar os materiais, ou quando os materiais são revisados, mas as falhas passam despercebidas. Apesar de defenderem que as revisões são fundamentais no processo de planejamento e preparação das aulas, a maioria concorda que algumas falhas não são detectadas, ainda mais quando o tempo é curto. Outros reforçam o aspecto de que preparar aulas e materiais em inglês é ainda mais desafiador, mais passível de alguns erros. Exemplos de falas que demonstram aceitação: i) *“All of us can make the same mistakes when preparing a class in haste...and errors can be made also in our native language!”*; ii) *“Errors are easy to make and, in my opinion, we need to be more attentive, to look for help, even to look at other presentations which are easy to access online on the same subject. Time is another important ingredient: the making and remaking is essential. Sometimes we are not aware at all of possible mistakes and we need to be alerted”*; e iii) *“I think this activity is an alert about the care needed to prepare classes in the context of EMI”*.

**“Disapproval”**, desaprovação, apresenta-se no discurso dos participantes ao reprovarem os exemplos de erros que denotam falta de revisão ou informações erradas, seja por desconhecimento ou apenas lapsos. Fica evidente a desaprovação nas falas dos participantes quando usam termos como “erro crasso”, “falta de cuidado”, “situação desastrosa”, entre outros apontamentos no fórum. Alguns exemplos que reforçam a desaprovação são: i) *“The last situation is crass carelessness. If one is giving instructions, and particularly within the context of academia, it is inexcusable to produce something as sloppy as that piece of work. Truly embarrassing for everyone involved, even for people just reading the information”*; ii) *“You pointed out two important things: the relevance of the mistakes and quantity of them. We can do our best to avoid errors and this is up to us”*; e iii) *“I also agreed that the first situation is more disastrous than the others because this type of error reflects a misinformation”*.

“**Fear**”, ou medo, em português, é uma emoção representada nas falas dos participantes quando mencionam sentimentos de vergonha, exposição ou possíveis julgamentos decorrentes de erros no preparo dos materiais e o quanto isso pode afetar a imagem do professor; ainda, vários mencionam que a “aula, os materiais, são o cartão de visitas do professor”. Alguns dos participantes usam expressões como “sentir vergonha”, “dar a impressão de desleixo ou descuido”, e “ser referenciado ou reconhecido por materiais com erros”, que sugerem à pesquisadora o sentimento de medo. Alguns exemplos que demonstram medo são: *i) “We can use professional assistance or the help from a friend to avoid that kind of lapses. Sometimes, however, we don't have the necessary time to do it. But yes, it's a good way to avoid feeling embarrassed”; ii) “I agree that it gives the impression of a careless person behind this first slide”; iii) “I believe that the mistakes were made by carelessness with the preparation of the slides, or by ignorance of the language”; e iv) “We can propagate errors and be referenced by them. Our material can be our business card and we can be recognized by it”.*

O foco na formação docente do curso EMI e em aspectos didáticos e metodológicos para lecionar em inglês evidencia a dimensão de Práticas e Processos (PP) nos discursos dos participantes do curso. Na Unidade 2.1, o foco foi os erros nos materiais das aulas ou de apresentações e qual a sua relevância. Os participantes puderam discutir diferentes tipos de erro, como lapsos ou erros de conteúdo, e concluíram que a revisão dos materiais é fundamental para que eles sejam minimizados. A dimensão Gerenciamento (de linguagem), “M” de “Management” do modelo de ROAD-MAPPING (DAFOUZ; SMIT, 2016) também teve relevância nessa unidade, e surgiu nos momentos em que os participantes demonstraram controle sobre os desafios linguísticos que encontram no EMI, especificamente por meio do planejamento e da revisão, para evitar erros ou situações consideradas embaraçosas.

Em Práticas e Processos (PP), os participantes do curso reforçam a importância do planejamento com antecedência, para terem mais tempo para fazer revisões de qualidade nos materiais e aulas e, diante disso, minimizarem lapsos ou erros que possam comprometer a qualidade do seu trabalho. A maioria dos participantes reconhece que muitas vezes não há tempo suficiente, que as



atividades são muitas, entretanto, sabem da importância de ter tempo para fazer um bom trabalho. Dentre os 16 participantes, seis mencionaram que o tempo é curto para dar conta de todas as demandas e revisar as aulas, embora todos reconheçam a importância de planejar com antecipação. Exemplos de falas que reforçam a dimensão PP são: i) *“I could not agree more with the importance of time. It always seems to be in short supply...Time is also a problem when things are done at the last minute. Looming deadlines and last minute panic usually mean less than desirable result”*; ii) *“If we plan our activities with sufficient time, we can ask proficient colleagues to help us, reviewing the material we have prepared”*; e iii) *“Having enough time is a challenge in these cases”*. Outro aspecto importante do fórum em relação à dimensão de Práticas e Processos foi a compreensão dos participantes sobre o que são lapsos ou erros e as consequências dos tipos de erros para o ensino, seja ele em EMI ou não. Em diversos momentos, o discurso dos participantes revelou compreensão também do que pode ser feito para reduzir tais erros. Alguns trechos do fórum que denotam compreensão acerca dos erros são: i) *“I think the most serious in any case is to teach wrong, either by misspelling or by poor choice of examples. Not by the errors themselves, but by the wrong understanding that can result from them”*; ii) *“I also agree with your two points: mistakes that cause poor learning must be avoided, therefore it is very important to have time to have our work reviewed before presenting it!”*; e iii) *“I think that language errors in EMI slides are relevant in two main cases: 1) When the errors change the meaning of the content or cause misunderstood, such as the misuse of comma and point in currency or physical measures, for example, and 2) When the quantity or quality of the errors are so significant that the audience pays more attention to them than to the content”*; iv) *“It is impossible to avoid errors in all classes even in Portuguese. But I agree that we can revise the material and seek help in order to minimize the errors”*.

A dimensão de Gerenciamento (M) no EMI está contemplada no tópico 2.1, embora bastante imbricada com a dimensão de PP, no momento em que os participantes percebem que por meio da revisão e do planejamento de seus

matérias podem compensar eventuais “falhas” que apresentem em relação ao seu conhecimento do inglês. Muito embora o inglês do EMI seja compreendido como uma língua franca, que o professor de EMI seja usuário legítimo do inglês, as crenças de que o modelo do falante ideal é o falante nativo ainda estão muito enraizadas nas esferas acadêmicas, e acredita-se que ainda perdurem por muito tempo. O importante é criar momentos para relembrar a legitimidade do falante de inglês como língua franca e reforçar a importância deles, especialmente no processo de Internacionalização em Casa (IaH). Jenkins (2014, não p.) reforça a importância de os cursos de desenvolvimento para professores abandonarem a “tradição do aprendiz de línguas estrangeiras” e reforçarem o usuário do inglês como língua franca, empoderado pelo seu conhecimento e legitimado na sua opção de falar inglês. Uma das falas selecionadas nesse fórum mostram o mesmo sentimento demonstrado por um dos participantes, mas em relação ao português, já que sua língua de origem é o espanhol, o que demonstra que isso não ocorre apenas com o EMI. Vários participantes relataram que o cuidado com a preparação, a revisão dos materiais e o planejamento com algum tempo de antecedência seja fundamental para atingir melhores resultados, inclusive para as produções em português. Exemplos de falas que reforçam o Gerenciamento da linguagem no EMI: i) *“Preparing a class in English is a challenge. Our English has to be good enough for the sake of a lecture but it also has to be enough if we want to introduce a powerpoint presentation, a video or any other activity or simulation. This task made me reflect that Proficiency in English is not just communicating verbally if we mean to introduce English as a Mode of Instruction!”*; ii) *“I know what you mean about making such mistakes. I have been teaching for years now, so a good number of the slides that I presently use have some of the Portuguese text translated from Spanish. I generally go through the slides annually to update content and still find typos and even whole phrases in Spanish that went under the radar. Fortunately, not that many, but still it is embarrassing”*; e iii) *“To teach in English is a challenge. And what these examples show is that even the material used in the classroom, such as the slides and the handouts, must be thoroughly prepared. I think this*



*focus is something we can use as well when we are preparing classes in our native language: every step must be carefully considered... But the teaching material is not to be overseen, since it can repair or compensate the possible errors we do while speaking”.*

Assim como ocorreu na Unidade 1.3, mesmo com os avanços no entendimento de que o inglês é uma língua franca, alguns participantes revelam que o sotaque pode interferir na comunicação; que alguns sotaques são “ruins” e impedem a comunicação; outros sotaques são “piores do que erros de gramática”. Como defendido na Unidade 1.3, reforça-se o conceito de inglês como língua franca e que não há sotaques ruins ou bons, pois tratam-se apenas de características individuais de cada usuário do inglês. Compreensão que se tem nesta pesquisa, compartilhada com tantos outros pesquisadores e que se busca “espalhar” para o máximo de usuários possível. O posicionamento dos participantes sobre a presença ou não do sotaque dos falantes reforça “a crença no direito de propriedade do falante nativo” (JENKINS, 2009, p. 171), ainda que se tenha discutido sobre o inglês como língua franca e o empoderamento dos professores enquanto usuários do idioma. Alguns exemplos de discursos são: i) *“I agree with Participant X. Unless the accent is veeeryyy bad”*; e ii) *“I agree with you that, sometimes, a bad accent may be worst than grammar mistakes in a slide. Once, I've attended a lecture of a spanish investigator who delivered his presentatin in English and he had a terrible accent! It was not possible to understand him!”*.

## **Unidade 2.2 Proficiência em Inglês no EMI**

Os objetivos da Unidade 2.2, intitulada “Proficiência em Inglês no EMI”, foi refletir sobre a importância da proficiência em inglês em EMI e sobre a importância de usar recursos em aula, evitar ser a única voz, e deixar a proficiência menos evidente no contexto EMI, conforme descrição do curso no capítulo 5. A reflexão sobre a proficiência e a utilização de recursos ocorreu a partir da discussão de três perguntas: i) Qual o seu nível de inglês para cada habilidade, dentro do Marco Comum Europeu de Referência (CEFR)?; ii) Você considera o seu nível de inglês suficiente para lecionar EMI? Por quê?; e iii) Quais fatores podem influenciar a

importância da proficiência em inglês? Considere em sua resposta os seus alunos, recursos multimídia, a natureza da sua disciplina ou curso, entre outros aspectos. Os dados do fórum referentes à Unidade 2.2 estão representadas integralmente no QUADRO 20.

QUADRO 20 – PARTICIPAÇÃO REGISTRADA NO FÓRUM PROFICIÊNCIA EM INGLÊS NO EMI

Participante	Participação no Fórum Proficiência em Inglês no EMI
P1	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p><u>1. About my proficiency:</u>  I think it was better. My biggest contact today is with reading. Working with IT and business most of the reading is from technical books. Generally I have no difficulty understanding the meaning of texts without any support; there are words that I have to consult to be sure.  With respect to listening, if language is clear I can watch and understand a movie; if there are many expressions or it is very fast I need a lot more attention and I end up understanding by the context, not necessarily by all the sentences / words.  The last opportunity I had to communicate in English with native speakers was in a conference call, some months ago. A colleague who accompanied told me that I was able to broadcast the contents. But the lack of practice was a problem, there were times when the sentences were very simple or lacked a word or a synonym, an adjective or an expression. The biggest challenge was not to train and present, but understand the questions and being able to answer them during the conversation - that is, the communication itself.  With regard to writing, it is limited to some texts for articles and / or aid in the production of abstracts. I can elaborate a relatively clear text passing my points of view, however I must use dictionaries to be sure of the words I use less and some expressions. Usually the texts are technical. I do not feel comfortable writing, speaking or listening to topics outside from my field.  So, overall I would put myself in a B1 rating today. I know there are several online courses that I can do to improve and get a little better English. But I will only do this if there is a clear objective, a need and especially an opportunity to apply it day by day, because English is not my area of action; for me it's just a tool (which I have to use well, of course).</p> <p><u>2. About English around the world:</u>  I'm not surprised with the results, since in general our educational system has left something to be desired. My view is that there should be a national strategy for education.  In the case of English I have had classes since the elementary school, almost all focused on the well-known question: where's the book? On the way I had classes with native Portuguese teachers who spoke English from the United States, from England, from Canada, ... I saw the confusion that remained when I was many years ago in England and then in the United States.</p> <p><u>3. My English and EMI</u>  Last year I conducted lessons in English in a 30h distance learning discipline. The discipline was focused on a vision of emerging trends, and I was able to use my technical knowledge about the subject. Readings and discussions were proposed in the Moodle's environment. There were only three face-to-face meetings in which everyone, teacher and students, were afraid. Overall it was well rated and I enjoyed the experience, but I think it could have been so much better has there been more interaction.  About the preparation, I spent much more time than for Portuguese subjects, perhaps more than twice as long. It was a challenge, but it was not impossible. I believe that what is necessary to use EMI is, as in everything, the practice. So in EMI contexts I believe the main challenge is the need for a real-time communication. At a least in my</p>

	<p>case.</p> <p>4. <u>Major factors:</u>          For now I think the major factors might influence an EMI class are:          - students proficiency (the better they are, the better teacher must be);          - good/ interesting subjects, and also how they are explained;          - teacher versus students interaction: the need for a real time communication.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u>          Yes P4, it makes it easier because IT terms are in our daily lives.          Yes, P14, to do better or something different, we ended up spending more time.          Weekly practice seems very good, congrats P7.          I fully agree with you, P4: outside Brazil is easier; People here demand perfection.</p>
P2	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u>          Self-evaluation is not always easy to do! I will try to rate myself anyhow!          1) Listening: I consider I am a C1. I have some difficulty understanding English when native speakers (Irish, for example) speak at a very fast speed. But I am very comfortable when listening to films, programmes, interviews or documentaries. And I always do this making notes of news words or expressions.          Reading: I can read with ease any form of written language because I had a good training in school in all subjects. Therefore I consider myself a C2.          Spoken interaction: I would say my ability of interacting depends on the time I have been speaking English. Unfortunately I rarely speak English but when I have the opportunity I feel that "the rust falls off". I can say I am a C1.          Spoken production: Self-evaluation is difficult when it depends on the recipient's judgement. I have never delivered classes in English or lectures. I would rate myself in between C1 and C2.          Writing: I have been training writing scientific articles for a long time as author and joint author. Recently I was a Proficiency student at the British Culture, where I had to write essays, reviews, summaries and letters to train for the exam. I would rate myself as a C2.</p> <p>2) I consider that I am able (and willing) to deliver classes in English and that I can upgrade my Proficiency during the preparations and also during the process of teaching. We always have to face the challenge of improving our classes in all aspects. That is independent of the subject and of the language spoken!</p> <p>3) Apart from the teacher's proficiency in English many factors influence the final result: Students' understanding and interest in English, the cultural background of the students, the nature of the subject, the use of teaching resources, the introduction of activities which can be done individually or in groups, the use of digital tools, the nature of the class (laboratory class, informatics class, a camp class). As a student at the British Culture I learned new techniques and approaches which usually involve the ludic... they were very lively and funny and can be extended to any subject.          This diversity of factors interacts in complex and sometimes unforeseen ways. The final result, in my opinion, is always positive when teachers and students are enthusiastic and devoted to teaching and learning which is a two way path!</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u>          Hello P4! I am a biologist and I have never attended a Law class but I imagine that you can use cases as I do when I teach diseases that are genetic...I was thinking that we could instigate students to write the cases in English after giving them the specific vocabulary....do you think you could apply that strategy in your Law classes?          Greetings!          I agree with P10 that self evaluation is hard to do and that we really need to be forced once in a while! We Brazilians are very rigorous with ourselves!</p>
P3	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u>          Practice is quite important. Even for a person that grew up with a particular language, it may start to falter and become quite rusty if it is not used for a prolonged amount of time, particularly spoken language. I have mates from non Spanish speaking countries that have lived in Venezuela for years and they admit to having become rusty in their native language. The good thing is that with a few days of practice, you</p>

	<p>generally recuperate a lot of the lost skills.</p> <p>I find that my conversations in English sometimes are not as smooth as I would like them to be after months of not having quality chats in the language. I now eschew using Spanish when speaking with my siblings and just use English. (except for the <i>palavrões</i>, they are much more satisfying to use in Venezuelan Spanish). The deal is they both live abroad and their English is excellent. I suspect this might not work if everyone had low English skills.</p> <p>I am satisfied with my level of English though I try to improve and smoothen the rough edges that I stumble across now and then. I do not want to dwell on my skill levels because I have an unfair advantage over most, I was raised in an English speaking country and did graduate school in California. I've been a book worm since a child. English is the language in which I feel most comfortable. If I have to count or if I get stressed out ... English automatically kicks in. I love writing in English. I only speak in English to my daughters.</p> <p>I believe the better one's English skills, the better one can deliver as a professor when doing EMI. But English proficiency will not help if your teaching skills are lousy. So that can give you a lot of slack in making up for English that could be better.</p> <p>There are many resources available to help us and help our students. I find viewing classes or seminars giving by native speaking academics about a certain subject matter to be quite helpful. They must be chosen carefully to make sure the English is crisp and clear. A thick Scottish accent or some speakers from Nigeria or India could reduce your students to tears. Teaching in English means trying to make the subject matter clear to your students. Trying to use unnecessarily complicated expressions or speaking too fast will not help.</p> <p>Good teaching skills weigh more than less than perfect English.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>P13, Yes, not only can they be helpful for practicing listening skills, but they can also help us to put together ideas and concepts in English. We know our subject matter and we may have a good English vocabulary, but often we don't quite connect some ideas or concepts to deliver a seamless phrase that is clear to the students.</p> <p>Sentences may come out with a partial portuguese construction or one idea does not quite dovetail with another. Just seeing and listening how another colleague delivers and interacts with students can also gives us hints on how to do it on our own.</p>
P4	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>Hi, colleagues. I think I'm B2, except for writing... Maybe because of the nature of my theme, Law, it's a backbreaking work writing in English (for me). I read a lot in English, including technical texts, and the way the scholars think and construct their reasoning in English is so different from the Latin World. I consider myself a B1 writer. And I try hard.</p> <p>Last week I was at an International Conference, presenting papers and watching panels and lectures. One particular Hungarian professor got my interest. So we became "friends" on Academia.edu. And I looked for her texts... Almost all of them were in Hungarian! And I thought who the hell writes in this mysterious language... Then I received a message from her asking for my papers in English - perhaps Portuguese also sounds like a strange language that few people can read!</p> <p>I think my level of English is almost enough to EMI. I like to explain many times the same concept and its application, using different words and contexts, and I'm afraid my vocabulary is limited. After listening a lot, my communication's skills improve, but as "the leader" of a class, I'm really insecure. Ron said we don't need to be the only voice at class, but it seems impossible not to be protagonist, at least at the first class. When you are out, with people who know you are Brazilian, I think it's easier to risk yourself. People tend to be kind and patient. But if you are in Brazil and you took the initiative to offer a course in English, the students may - legitimately - expect you to have very good English proficiency. It's even worst when your area is substantively language, like Literature, Sociology and, of course, Law.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>P2, your answer gave me hope! Maybe learning new techniques can help my confidence. The process of teaching in a different way and a distinct language can</p>

	<p>undoubtedly improve my scholar skills. Thank you for your analysis. Another analysis that highlights the importance of the methodology... Maybe using new materials, new authors can provoke the necessary reinvention after teaching for two decades. It's a challenge. And a self-imposed one.</p> <p>Professor, do you think the extensive use of English terms in IT helps you in your lessons in English? Do your students tend to understand more English language because of your field? In Law School, when I was an undergraduate student (last millennium...), the essential doctrine and authors were from Germany. In the last decade, mainly after Barroso became a Supreme Federal Court Justice, the US doctrine is at the showcase, and we are reading more and more English cases and articles. But we are so far away from an intimate relationship with this <i>common law</i> world.</p>
P5	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>After looking at each skill's description in the table I think I am on level C2. Taking a look at the mini-presentation on English First Proficiency Ratings Around the World led me to taking a short test (<a href="https://www.efset.org/quick-english-check/">https://www.efset.org/quick-english-check/</a>), which confirmed my level shall be somewhere in between C1 and C2. Therefore, I suppose I am capable of delivering classes in EMI contexts, but taking this course is making me feel more confident I can really succeed in this challenge!</p> <p>Many of my colleagues have already posted some influencing factors on the importance of English proficiency, and I completely agree with them, but taking the short test I have mentioned makes me wonder about stress level. When we are short on time, tired, bored, worried, sick and so on it is more difficult to excel in delivering classes, even more in a foreign language! Then, I have come to the conclusion that planning and practicing are very important to our EMI efforts...</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>Participant X, your experience in the USA for sure is very positive for your English knowledge, and will help you in delivering classes in English, but I fully agree with your conclusion that in spite of any time spent abroad, studying more is desirable to improve our knowledge of a foreign language, as well as to rise our confidence in teaching in that language.</p> <p>That is an interesting point! We tend to be demanding, willing to be or to have the best, but analyzing the EF EPI Reports (<a href="https://www.ef.com/wwen/eipi/downloads/">https://www.ef.com/wwen/eipi/downloads/</a>) it becomes clear that, first, Brazil average English proficiency is low; second, although our EF EPI has consistently risen from 47.27 in 2011 to 51.92 in 2017, it dropped to 50.93 in 2018...</p>
P6	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>1) Well, I confess it's very embarrassing, but honestly my levels are:</p> <p>a) Listening: B1 - Independent user: I can really understand the main point of a talk when the presenter is relatively slow and clear.</p> <p>b) Reading: B1 - Independent user: I can not read articles in which authors adopt particular attitudes or points of view. But I am prepared to understand texts about my area of knowledge which is mathematics.</p> <p>c) Interaction and spoken production: A2 - Basic User: I can not relate sentences in a simple way to describe experiences and events, hopes, ambitions, etc. I feel really insecure in speaking English.</p> <p>d) Writing: B2 - Independent user: I can express myself in clear and well structured texts, but writing in mathematical contexts. I can not write about complex general subjects.</p> <p>2) I fear that my level of English will not be enough to teach classes in EMI contexts. I really need to improve it, I need to prepare myself through private English lessons. On the other hand, considering that my area of knowledge is in the exact sciences, more specifically in mathematics, perhaps my proficiency is sufficient. The concepts involved in classes and textbooks are familiar to both teachers and students and do not require much complexity.</p> <p>3) The importance of proficiency in English might be influenced by several factors. First, what kind of class are you teaching? I think that if the subject is about exact</p>



	<p>sciences or technology then teacher's proficiency in English is not the most important thing in the room. There are many different strategies we can take to improve an EMI class: the use of technology and digital resources, support material and, of course, a well-planned lesson!</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>I completely agree with you P16, spending time preparing our classes carefully is key to the success of our courses in EMI context.</p> <p>Hello P7! I loved the idea of the weekly "10 min talk" meetings. Could I copy your idea? Thank you for sharing!</p>
P7	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>Hi Guys! Well, let's see...</p> <p>1) My proficiency:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Listening: I think that's the easier part to non-natives. And nowadays the contact with English is easier, with movies, series, music, internet, video games. Most Conferences in my field are available on line, all presented in English. I consider myself C1.</li> <li>• Reading: I'd go for B2. Sometimes is hard to understand technical texts from another fields. On the other hand, reading in my field (and for leisure) is easy.</li> <li>• Spoken interaction: B2. Sometimes pronunciation is not that accurate and there are a few mistakes in grammar, but, as I say to my students, the most important part is to be able com communicate (and not only not starving!)</li> <li>• Spoken production: B2. Similar arguments.</li> <li>• Writing: B2. Trying to improve. Internet and online tools help significantly in this issue.</li> </ul> <p>2) I was very impressed by the information regarding Countries proficiency. Unfortunately, we are not in the scenario we'd like. And Argentina leading Latin America proficiency was a surprise for me. I'd go for Chile.</p> <p>3) I practice EMI with a weekly class with our Fellows called "10 min talk". Each meeting, one of us must present a paper using English and this must be done in 10 min. One of my fellows feels very uncomfortable with this (she speaks German and not English). But in Medicine (and maybe in life?) is almost impossible to be a good professional without being able to communicate in English. And some messages I read in the report about worldwide proficiency inspired me improving my arguments to keep pushing them to try their English.</p> <p>4) Finally, I watched JL's TED talk again today. I have the impression that the audience enjoyed his talk, even with the mistakes. For us, in our classes, I really don't think the number one thing is proficiency. Of course, we must be able to be understood (and English is a great tool to enjoy opportunities). But if we previously plan the strategy, even teachers not that comfortable with their English will be able to transmit their message.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>I agree with you. It's not always easy to have a perfect perception about our skills in English.</p> <p>It's true, they'll get used to... ;)))</p>
P8	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>That s go 4 my answer:</p> <p>I think my scores according to Common European Framework of Reference for Languages are the explanations recorded below:</p> <p>Listening is B1 because I can understand the main point of many radio or TV programmes on current affairs or topics of personal or professional interest when the delivery is relatively slow and clear.</p> <p>Reading is C2 cause I can read all forms of the written language, including abstract, structurally or linguistically complex texts such as manuals, specialised articles and literary works.</p> <p>Spoken interaction and spoken production are B1 cause speaking is not commonly used all time in my activities. It s necessary 4 me more training and training every day to developed a good conversation.</p>

	<p>Writing is equal B2 because i had need to improve this skill to concluded my phd study. I believe that i can I can write clear, detailed text on a wide range of subjects related to my interests and write an essay or report, passing on information or giving reasons in support of or against a particular point of view. Also, I can write letters highlighting the personal significance of events and experiences!</p> <p>I think my level of English is not enough to teach classes in EMI context right now. I think that because I need to exercise my hability all the time and in all contexts like I do with portuguese language. English is a foreing language yet. It s not impossible but I uderstand that the teacher needs a great involvement to have a good presentation and a postive result.</p> <p>I also agree with the answers of all my colleagues on the aspects mentioned in this discussion. However, I understand that aspects related to the structure of the presented theme and the level of English of the students are the main points in this process. Some technical courses already use English language in their main concepts. A very direct example of this situation is the concept of marketing which does not exist translation to Portuguese. There are just a english term! In another direction, I realize that this situation does not often occur in courses with an emphasis on the humanities. In this subject the english level required of the teacher is more related to his ability to interpret everyday situations to explain the concepts explored in a presentation.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>Yes Ane. All the answers are very good. I hope this course continues ...</p> <p>I agree with P16. The well-planned class is the right answer. We do that in previous examples. The mistakes pointed out did not prevent us from understanding the messages spoken by the speakers.</p> <p>P4 and P16 , I agree with you but I think that courses with a strong influence of English in their technical vocabularies go beyond the protagonism of the teacher ...</p> <p>P1, You are the man!</p> <p>P12, Its depend on the english level of audience, in my opinion. Some time ago I was invited to give a course in English 4 some exchange students. All students were from South America then English was not their native language. I thought I was prepared and trained for the course. I had studied the subject of the course throughout my career! Well, after the course I went to watch the material that was recorded. Imagine a nervous teacher, ggg</p>
P9	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>1) My English was better and I'm studying to improve.</p> <p>Listen: I am a C2 or younger. I have some difficulty in understanding any kind of spoken language, whether live or broadcast.</p> <p>Reading: I am a C1. I understand specialized articles and longer technical instructions, even when they do not relate to my field.</p> <p>Interaction spoken: I am a C2 or less. I can express with difficulty. I would say that my ability to interact depends on the time I have spoken in English. Unfortunately, I rarely speak English, but when I have the opportunity, I feel that "rust falls". I can say that I am a C1</p> <p>Production spoken: I am a C2 or less. I never delivered English classes. I gave lectures in English seven years ago.</p> <p>Writing: I'm a C2. I can write letters, reports or articles that present a case with an effective logical structure that helps the recipient to perceive and remember significant points. I have been practicing writing scientific articles for a long time as an author and coauthor.</p> <p>2) I feel that I am unable to teach English today, but that I can improve my proficiency during preparation and during the teaching process. I have returned my English studies this year and intend to do postdoctoral studies in an English speaking country. After this training I intend to teach my subjects in English.</p> <p>3) The teacher's English proficiency, students' understanding and interest in English, the cultural background of the students, the nature of the subject and the use of teaching resources.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p>



	<p>Very interesting your response. Learning new techniques of teaching and updating is fundamental. I also learn a lot about teaching techniques in my English course. Congratulations, P1! I hope to one day also teach a discipline in my area in English.</p>
P10	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u>  First of all, I would like to say that I agree with all the colleagues who said that it is not easy to evaluate ourselves. But, since Prof. Martinez said that normally we are actually at the level we believe we are, I think this is mine:  A) LISTENING: I would rate myself as C1. I normally understand films, songs, interviews and personal interactions without any problem. I do not think that I am at the C2 level, because I still find a bit difficult to fully understand, for example, Fox News, especially when they speak too fast and use too much slang. The same happens to songs whose lyrics or pronunciation are odd: I have to check them out in order to be sure.  B) READING: Reading is where we, philosophers, normally feel at home. I have been reading texts from different periods since I was an undergraduate student. This also includes literary and technical works on different subjects. I am also familiar with erudite and old words people do not use anymore: the "Thou" conjugation, for instance. So I think I am here at C2 level.  C) SPOKEN INTERACTION: I have been using English a lot in my academic career, but sometimes I still find some troubles when it comes to daily situations. I still do not know how to name many tiny objects of daily life and, what is worse, I do not even want to learn it. So I think my level is B2.  D) SPOKEN PRODUCTION: The same goes for this item: my level is B2. Although I can express myself, I still need to improve my vocabulary, especially in daily life contexts.  E) WRITING: I have been writing a lot in English in the last years. I think I am at a C1 or C2 level. A friend of mine, who is a native speaker, always proof reads what I write, and he himself said that my errors are minimal.  This being so, I think that my proficiency is enough to teach through English. I have already delivered papers both in English and in German and the experience was good, generally speaking. I felt more comfortable in a classroom, since I am talking to students and I have the opportunity to revise or correct any possible error I make. And the preparation is fundamental! Normally, although I think that inspiration is tantamount to a good class, I even prepared the jokes and the examples I will use. I would say that preparation is, therefore, the main factor to a successful class. For example, I would go through the main words and concepts I am about to use, and try to be sure about their meaning and pronunciation.  But other factors are also important: interaction and support material, for example, as well as the knowledge we have on the subject we are teaching. As to these points, I agree with my colleagues.  <u>Comentários às postagens dos colegas:</u>  Hello, P7. Argentina's history explains why this is so: in the same way we chose to have EUA as a model in Brazil, they chose a long time ago to have Great Britain. Every educated people there spoke English before it was obligatory, that is to say, before the Second World War. A great writer like Borges, for example, was fluent in English in a time when writers cared more for French.  This weekly EMI class is a dream! At least once a month I talk to a friend from EUA. This already helps a lot. So I can imagine how good your experience with this class must be.</p>
P11	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u>  1. Understanding, listening: C1  Understanding, reading: C2  Speaking, spoken interaction: C1  Speaking, spoken production: C1  Writing: C2  2. I absolutely think that my level of English is enough to teach classes in EMI context. Even before this course I did not worry about my level of English and now I am even</p>

	<p>more comfortable with it. I lived in the USA for more than 4 years and I understood that I will never be perfect and I may not sound super smart in English but I will be able to communicate to anyone, in personal life or at work, through email, phone or in person and everyone will understand most of the time, even if I have a strong accent and limited vocabulary and mispronounce lots of words.</p> <p>3. I agree with the video where professor Ron says that you can overcome a low proficiency in English by using other sources of information. You can give students a text, play a video, make them learn from the original material and then discuss in class instead of centering the class in an explanation from the professor. There are lots of alternatives already available if we just think a little bit about it. For me, having this alternatives can improve the quality of our classes in general, because the level of English proficiency of the students can also be less important if they learn not only by listening but also reading for example.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>I agree! I work in genetics and there is a ton of vocabulary in the lab work that I only learned in English when I was working in the USA. And the words I learned in the USA and I didn't know before, I had the opposite problem, I didn't know the translation to Portuguese! Now I think about all the class specific vocabulary that I don't know in English because I never had classes in English! Vocabulary is something we will always be expanding in specific contexts!</p> <p>Very interesting P2! I want to know more about this new techniques and approaches! I am sure Portuguese a really strange language for most people! I had people asking me what was the funny thing over my name and why my cell phone keyboard had all those funny letters!</p> <p>I agree that being prepared for a class is essential!</p> <p>And I would not expect anyone to fully understand song lyrics because we can't do that in Portuguese either!</p>
P12	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>1) a) Listening: C1.  b) Reading: Between C1: I lack vocabulary to read more fluently.  c) Spoken Interaction: B1.  d) Spoken production: C1.  e) Writing: C1.</p> <p>2) I think so.</p> <p>3) Our colleagues have mentioned many important factors and I agree with them. It can be certainly influenced by the kind of teaching, the subject of the class, the stress level, student's proficiency and interest, the type of interaction established between the lecturer and the students in the classroom, students' cultural background, among others. We have already seen that planning may help with many of these factors. That worries me...more time :)</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>I could not agree more with you P5. Many influencing factors have been listed by our colleagues and certainly the stress level is an important one to not be forgotten. Let's face we are always short on time and managing so many tasks within the university system.</p> <p>I agree with both of you. I lived three years in the USA but what improved my English skills were some dedicated classes to writing and speaking during my PhD.</p> <p>Great to read your history P3. Nice observation as well: "Trying to use unnecessarily complicated expressions or speaking too fast will not help."! I tend to speak fast sometimes and I will try to remember that.</p> <p>Hi P8, I think that B1/B2 level should be enough to start. Remembering that planning, practice, and use of technologies will help.</p> <p>Oh I see :)</p> <p>You are right. I was more thinking about starting teaching in English in a course at UFPR.</p> <p>Cheers!</p> <p>That is something interesting. I was not aware of that but I noticed it has been mentioned in the forum. It could definitely be studied further on.</p>

P13	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u> Well, let me see...</p> <p>Listening: I think I am B1 because I can understand lectures, TV programs, movies in the overall context. Comparing the three examples I gave, I think that I can understand better lectures than ordinary movies or TV programs, because lectures are more technical and I'm more accustomed to the words. So, for lectures in particular, I would rate myself as B2.</p> <p>Writing: I think I am B1 because I can write papers, small texts, emails...But also, if I have to write anything without preparation, I commit several grammar mistakes. But if I have the opportunity to write something with a better preparation (i.e. check for the correct word and grammar), my writing improves.</p> <p>Reading: I think I am B2. I get used to read a lot technical literature in English and to improve my vocabulary, I read some ordinary books in English. I really like Edgar Allan Poe's tales and I have his books in English. It's the same with classic fairytale books (i.e., Grimm's tales, Andersen's tales, Perrault's tales...).</p> <p>Spoken interaction: I think I am B1. I can communicate with foreign people, but my communication abilities have a limit.</p> <p>Spoken production: I think I am B1. I have already delivered small presentations in English in seminar and symposium, but I agree with P1: the presentation itself can be done in a satisfactory way with some practice and training. The worst is to understand and answer the questions from the audience.</p> <p>I really don't know if I have enough English proficiency to deliver classes in EMI. But listening to what Ron said and reading all the points from my colleagues, I think that maybe I would be able to deliver classes in English. If I prepare a well-written presentation, training myself in the oral skills and making the subject of the class interesting for the students, maybe I could catch the student's attention to what I want to say and not to my English level.</p> <p>I think the subject of the class, the way you explain it and the level of interaction between professor and students might influence the delivery of classes in English.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u> Hi, P7. I really liked the idea of a weekly "10 min talk". Because here, in Brazil, we don't have many opportunities to practice our English. If we take English classes, we have some English communication with a certain frequency. But if we don't, our opportunities to do that are not so often. I have some foreign friends that I met while I was doing part of my postdoctoral fellow in Spain and, whenever possible, we try to be in touch and make some video calls, So, that's how I try to practice both English and Spanish.</p> <p>I agree with you, P4, that professors are the "leaders of the class", wanting this role or not. And this fact itself causes insecurity (because we know that all the eyes will be on us).</p> <p>P3, it was very nice to read about you! I agree with you, I found viewing seminars and classes with native speakers quite helpful to improve my listening skills. When you are in an international congress, English is the main language almost all the time, so you have no option other than interact with people by using English.</p> <p>Non-native speakers often think in their own language and speak in English the way they would speak in their languages. Thinking in English is the most difficult part for me.</p>
P14	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u> Hello, here are my levels: Listening: B1 (Independent user) Reading: B2 (Independent user) Spoken interaction: B1 (Independent user) Spoken production: B1 (Independent user) Writing: B2 (Independent user)</p> <p>I think that my level of English is not so bad, but I really need to improve it to be more confident to give classes in English, for example.</p> <p>As Ron said, there are means of doing it and getting better and better. I don't think that we need to be as native speaker but we do really need to feel comfortable and confident</p>

	<p>to give classes.</p> <p>Even as a B2, in my point of view, is possible to teach in english, because again, as Ron said, does not depend only on the teacher. The interaction between students and the teacher is what makes the class attractive and allows a good learning for all.</p> <p>The importance of proficiency in English might be influenced by several factors and different levels of understanding. It depends mainly, on the methodology proposed by the teacher for the class and also depends on the students. Are these students really interested? Is the teacher really willing to teach in English giving his/her best?</p> <p>Of course that there are difficult issues in their essence, so this is a reason to want to perfect ourselves more and try to make them more accessible and interesting.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>P1, I agree with you in several ways. When you said that sometimes you need to search the meaning of words, when you said that the lack of practice is a problem and when you said that don't feel comfortable with the english in topics not related to your field.</p> <p>As you said it is possible but we spent more time and we need to be more engaged and willing.</p> <p>P5, I really appreciated your point of view. When we are at the head of a class, it is absolutely normal for the students and the audience to expect a lot of us. This is the reason why we need to prepare ourselves better and gain more confidence and security.</p>
P15	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>Hello! My levels:</p> <p>Reading B2</p> <p>Listening B1</p> <p>Spoken production B1</p> <p>Interaction A2</p> <p>Writing B1</p> <p>I do not consider my level of proficiency sufficient to offer a course or discipline in the EMI context. However, I took the risk of starting this course, because I am studying, improving... I intend soon to reach a level that will make me comfortable.</p> <p>I agree with prof. Ron that the dynamics of the classroom influence how much proficiency is enough, however, I believe that dialogue is necessary regardless of the pedagogical strategy used. I consider it important that the teacher be in continuous preparation and, in this case, not mastering the language can limit the referrals that could be used in the classroom.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>P7 Very interesting this exercise! Very challenging too, maybe I would feel insecure for a while.</p> <p>P16 I agree with you. Having time to plan and support technology is key to giving the teacher confidence and providing an occasional language barrier.</p>
P16	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>Hello, these are my levels for each skill:</p> <p>Listening: B1</p> <p>Reading: B2</p> <p>Spoken interaction: B2</p> <p>Spoken production: B2</p> <p>Writing: B2</p> <p>I think that my proficiency will be enough to teach classes in EMI in my field of knowledge if I spend time preparing each class carefully. It is important to plan the class providing videos, texts and activities in order to teach in EMI with confidence. The lack of confidence during the class tends to make the professor nervous and uncomfortable and the class will not be good.</p> <p>Some factors can influence the importance in proficiency in English. I think that subjects related to technology, for example, can be favorable for delivering classes in English because the students are more familiar with English terms. But in my opinion, the most important influence is the classes planning. In a well planned class with na</p>

	<p>adequate content, appropriate use of media and interaction activities, a not so good proficiency in English will not impact in the learning.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>P4 I think we have to be protagonist in all our classes but not necessarily being the only voice. In my opinion to be protagonist we just need to lead the students in the learning process.</p> <p>P7 The idea of the "10 min talk" is really very good. Congrats. I will try to do this with my advisees.</p> <p>This situation is real. The use of English in courses related to technology is easier than in other areas. The students are usually in contact with English expressions in commercial softwares, equipments or programming languages.</p>
--	---

FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do fórum Proficiência em inglês no EMI.

Uma das atividades da Unidade 2.2 foi analisar os dados sobre níveis de proficiência no quadro do Marco Comum Europeu de Referência (CEFR), anexo 3 desta tese, e fazer uma reflexão e “autoclassificação” dentro dos níveis do CEFR. Alguns dos participantes já haviam feito testes e tinham ideias dos seus níveis, outros não haviam participado de testes e declararam certa dificuldade para fazer a classificação. O quadro é dividido por habilidades: Escrita, Leitura, Compreensão Oral, Produção Oral e Produção Oral em Interações. O grande leque de informações e classificações possivelmente dificulta a compreensão e o nivelamento, ao menos em um primeiro momento, o que parece ter sido o caso dos participantes do curso EMI, já que muitos fizeram classificações bem distintas dentre as suas habilidades, variando em até três níveis entre elas. Um dos participantes confessou ficar “constrangido” em se classificar, enquanto outros disseram que a tarefa foi difícil. Além disso, as habilidades que compõem a proficiência em qualquer idioma não são desenvolvidas com a mesma facilidade ou ao mesmo tempo, alguns podem desenvolver mais facilmente a habilidade da leitura, outros a escrita, ou a comunicação. Além disso, fatores como a personalidade ou a exposição as habilidades no idioma também podem interferir no seu desenvolvimento.

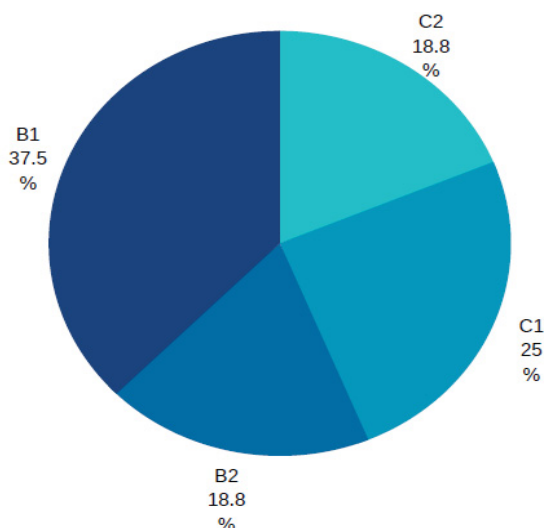
Não foram aplicados testes de nivelamento para o ingresso no curso EMI, os participantes foram avisados que os materiais e as discussões seriam em inglês. O curso não teve foco em questões linguísticas ou aprimoramento do nível de inglês dos participantes, mas sim na formação para lecionar em EMI e no trabalho de sensibilização para o inglês como língua franca, com o objetivo de gerar mais confiança aos participantes. Martinez e Morgan (2020), em pesquisa feita sobre os níveis relatados por alunos como mais adequados para aulas em EMI, demonstram que B2 representa nível de proficiência em inglês aceitável para contextos

brasileiros. Segundo os autores, não se pode inferir que os resultados sejam os mesmos em outros contextos de EMI, mas constituíram-se como apontamentos plausíveis nos contextos de pós-graduação das universidades públicas brasileiras.

No intuito de chegar a uma classificação única dentro do CEFR, considerando que alguns participantes se classificaram em até três níveis em diferentes habilidades, foi feita uma média entre os níveis apontados, considerando-se o nível de maior frequência como o nível autodeclarado. As informações sobre o nível de proficiência autodeclarada dos participantes que fizeram parte do curso EMI e que autorizaram sua participação nesta pesquisa revelam que 37.5% dos professores se declaram no nível B1, 18,8% dos docentes se declaram no nível B2, 25% acreditam pertencer ao nível C1 e 18,8% dos docentes se determinam como nível C2, nenhum candidato se classificou no nível A1, conforme dados apresentados no GRÁFICO 4.

GRÁFICO 4 – NÍVEL DE PROFICIÊNCIA “AUTODECLARADA” DOS PARTICIPANTES DO CURSO EMI

**Nível de Proficiência dos Participantes do curso EMI**



FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do fórum Proficiência em inglês no EMI.

Uma das perguntas estabelecidas no fórum pelo coordenador do curso foi se os docentes participantes consideravam seu nível de inglês suficiente para lecionar em EMI. Em se tratando de níveis autodeclarados, a pergunta também é pessoal e cada participante se define apto ou não a partir do seu sentimento e autoconfiança.



A pergunta reflete a complexidade do EMI, pois vários participantes relatam que sentem que seu nível de proficiência e confiança flutua entre as diferentes habilidades do idioma. Por exemplo, o termo “challenge”, ou desafio, em português, foi mencionado explicitamente seis vezes no fórum, sem contar termos como insegurança, ansiedade e desconforto, entre outros analisados em emoções. Diante disso, percebe-se que o nível de conhecimento do inglês e o sentimento de autoconfiança para lecionar em EMI estão intrinsicamente relacionados. No entanto, muitos participantes declaram que com bom planejamento, recursos didáticos que “dividam o protagonismo do professor” e prática se sentirão mais preparados para lecionar EMI no futuro.

O QUADRO 21, a seguir, foi elaborado com base nas declarações dos docentes participantes do fórum, dentre os 16 participantes, nove declararam que se sentem aptos para lecionar em EMI, seis docentes ainda não se sentem prontos, em termos de inglês, e um participante disse não ter certeza se está apto ou não para lecionar em inglês, talvez com maior prática, segundo ele. Outra característica importante a se observar é que a maioria dos docentes que se declara não apto para lecionar EMI se autoclassificou nos níveis B1 e B2 do CEFR, e entre os que se sentem aptos, a maioria está entre os níveis C1 e C2, anexo 3. Apesar da proficiência ser autodeclarada, bem como a aptidão para lecionar em EMI, a autoconfiança demonstrada entre os professores que sentem mais segurança com seu nível de inglês está intrinsicamente relacionada a sua iniciativa de ingressar no EMI. Pesquisas como a de Martinez e Morgan (2020), sobre o nível mínimo de proficiência para lecionar EMI, podem reforçar a autoconfiança dos docentes interessados em EMI. Muito embora a ideia central seja propagar o conceito de inglês como língua franca, muitos professores ainda demonstram inseguranças relacionadas ao seu nível de proficiência. É possível que pesquisas na área possam mudar essas crenças ao longo do tempo. Alguns dos participantes, inclusive, já trabalham com EMI, o que reforça a possibilidade de que as emoções dos docentes são muito representativas e determinantes na sua opção em aderir as aulas em inglês, consideradas por muitos um “desafio”. Os dados estão representados no QUADRO 21, a seguir.



QUADRO 21 – APTIDÃO LINGUÍSTICA “AUTODECLARADA” PELOS PARTICIPANTES DO CURSO PARA LECIONAR EM EMI

Aptidão Linguística para EMI (Autodeclarada)	Número de Participantes	Nível de Proficiência Autodeclarada
Nível suficiente	9 docentes	1 - B1, 2 - B2, 4 - C1, 2 - C2
Nível insuficiente	6 docentes	4 - B1, 1 - B2, 1 - C2
Não tem certeza	1 docente	1 - B1

FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do fórum Proficiência em inglês no EMI.

Muitos participantes do curso declaram que “não têm oportunidades para praticarem inglês” e que isso seria fundamental para que pudessem aprimorar suas habilidades, especialmente a oralidade, considerada por muitos um desafio e uma das habilidades mais difíceis de colocar em prática, justamente por exigir interação, o que não é possível sem planejamento, oportunidade e logística adequados. Na realidade, dentre os 16 participantes do curso, oito relatam de forma explícita que sentem falta de oportunidades para “falar”, “praticar” inglês, o que seria determinante para que se sentissem mais aptos para lecionar em EMI. Os dados apresentados no discurso dos participantes são bastante relevantes ao se projetar cursos de capacitação e desenvolvimento dos docentes para lecionar em EMI. Algumas das falas dos participantes que demonstram falta de oportunidades para praticar o inglês são: i) *“So in EMI contexts I believe the main challenge is the need for a real-time communication”*; ii) *“Unfortunately I rarely speak English but when I have the opportunity I feel that ‘the rust falls off’*”; iii) *“I feel really insecure in speaking English”*; e iv) *“Because here, in Brazil, we don't have many opportunities to practice our English. If we take English classes, we have some English communication with a certain frequency. But if we don't, our opportunities to do that are not so often”*.

No fórum da Unidade 2.2, sobre a proficiência em inglês, as emoções mais representadas foram “confiança e medo”, retiradas da Roda das Emoções de Plutchik (2001). As emoções foram representadas com sentimentos diversos, por exemplo, a confiança foi interpretada a partir de relatos de sentimentos como otimismo, confiança na sua habilidade para lecionar em EMI, reações de conforto em relação ao seu nível de proficiência e planos para o futuro. Já em relação ao medo, a emoção foi interpretada quando os participantes se referiram a sentimentos de ansiedade, desafio, insegurança, nervosismo, falta de confiança na sua

habilidade linguística. A dualidade nas emoções pode ser compreendida pela natureza do tema, unidade na qual os participantes se declaram aptos ou não para lecionar em EMI, ou no processo de desenvolvimento para tanto, o que gerou sentimentos contrários, dependendo da compreensão de cada participante em relação ao seu desempenho no EMI.

“**Trust**”, em português confiança, surge no discurso de alguns dos participantes quando se posicionam aptos a lecionar em inglês, confiantes no seu desempenho, otimistas com as oportunidades futuras, com esperança e planos para lecionar em inglês futuramente. Vale ressaltar que os participantes que não se declaram aptos para lecionar em EMI no momento do curso não deixam de ser confiantes no seu potencial ou desempenho, muito pelo contrário, um dos participantes que não se declara apto se mostra otimista para lecionar EMI futuramente. Ocorre que para fins de interpretação dos dados de pesquisa, nessa unidade do curso, os participantes que se sentiam mais à vontade com seu desempenho no inglês demonstraram mais confiança. Nada é estático e não significa que as emoções ou sentimentos não pudessem mudar posteriormente. A interpretação das emoções como “confiança” foi baseada em declarações como “este curso me deixa mais confiante”, “ver como outros colegas interagem com os alunos nos dá dicas para agir com nossos alunos” e “após o curso me sinto mais confortável com meu nível de inglês”. Exemplos de falas que demonstram confiança por parte dos participantes: i) *“I consider that I am able (and willing) to deliver classes in English and that I can upgrade my Proficiency during the preparations and also during the process of teaching. We always have to face the challenge of improving our classes in all aspects”*; ii) *“I suppose I am capable of delivering classes in EMI contexts, but taking this course is making me feel more confident I can really succeed in this challenge!”*; iii) *“I hope to one day also teach a discipline in my area in English”*; e iv) *“I think that my proficiency will be enough to teach classes in EMI in my field of knowledge if I spend time preparing each class carefully. It is important to plan the class providing videos, texts and activities in order to teach in EMI with confidence”*.

“**Fear**”, ou medo, em português, que também pode aparecer na Roda das Emoções como apreensão ou até terror, a depender do grau da emoção, está

representado nas falas dos participantes ao mencionarem sentimentos de ansiedade, desconforto, insegurança, nervosismo e medo ao lecionar em inglês ou até falar inglês, em algumas situações. A situação de exposição e possíveis julgamentos decorrentes da proficiência demonstrada pode afetar a autoconfiança, conforme demonstrado em alguns discursos. Alguns dos participantes usam expressões como “sentir medo em reuniões presenciais”, “ter medo do seu vocabulário, que considera limitado” e “eu sou bem inseguro”, que sugerem à pesquisadora o sentimento de medo. Alguns exemplos que demonstram medo são: i) *“I'm afraid my vocabulary is limited. After listening a lot, my communication's skills improve, but as 'the leader' of a class, I'm really insecure”*; ii) *“Some time ago I was invited to give a course in English 4 some exchange students. All students were from South America then English was not their native language. I thought I was prepared and trained for the course. I had studied the subject of the course throughout my career! Well, after the course I went to watch the material that was recorded. Imagine a nervous teacher”*; iii) *“professors are the 'leaders of the class', wanting this role or not. And this fact itself causes insecurity (because we know that all the eyes will be on us)”*; e iv) *“I don't think that we need to be as native speaker but we do really need to feel comfortable and confident to give classes”*.

O foco da Unidade 2.2 é a reflexão sobre a importância da proficiência para o EMI, além de aspectos didáticos e metodológicos que surgiram ao longo do curso, e o planejamento, repetidamente apontado como forma de compensar eventual “falha” linguística. Diante disso, a dimensão Função do Inglês (RO) está em evidência nos discursos dos participantes, que em alguns momentos demonstram compreender o papel do inglês em EMI como língua franca, em outros não demonstram aplicação prática do conceito. Outra dimensão de ROAD-MAPPING (DAFOUZ; SMIT, 2016) que se apresenta em destaque nas discussões do fórum é Disciplinas Acadêmicas (AD), uma vez que a natureza das disciplinas e dos cursos é mencionada, com a percepção de que algumas disciplinas são mais favoráveis para o EMI em relação a outras.

No que se refere à dimensão RO, Função do Inglês, as leituras e atividades do curso têm buscado a compreensão de que o inglês é uma língua franca, que os usuários têm características pessoais que marcam sua fala, tais como sotaque, estruturas sintáticas e semânticas que têm origem na sua língua de origem, mas que não “interferem” na comunicação. Vale ressaltar a importância de incluir leituras e atividades que reforcem continuamente o conceito de inglês como língua franca e a aceitação das características comunicativas de cada falante. No entanto, um aspecto relevante apresentado no discurso dos participantes foi o apontamento de que alguns percebem que os brasileiros são perfeccionistas em relação à exigência com seu nível de desempenho no inglês. Inclusive um dos participantes menciona que se sente mais à vontade para falar em inglês em outros países, com outros falantes não nativos, do que com brasileiros. Apesar de as menções decorrerem interações, a percepção teve início com a fala de um participante, outros comentaram e concordaram com a colocação. É importante considerar esse traço de “perfeccionismo” ou nível de exigência exacerbado entre brasileiros se comunicando em inglês para desconstruir essa prática, que pode gerar inseguranças e emoções que inibam a vontade de utilizar o inglês, seja o idioma usado para aulas EMI ou em comunicações pontuais. Exemplos de discurso que revelam essa cobrança ou perfeccionismo: i) *“I agree with P10 that self evaluation is hard to do and that we really need to be forced once in a while! We Brazilians are very rigorous with ourselves!”*; ii) *“When you are out (abroad), with people who know you are Brazilian, I think it's easier to risk yourself. People tend to be kind and patient. But if you are in Brazil and you took the initiative to offer a course in English, the students may - legitimately - expect you to have very good English proficiency”*; iii) *“I believe the better one's English skills, the better one can deliver as a professor when doing EMI. But English proficiency will not help if your teaching skills are lousy. So that can give you a lot of slack in making up for English that could be better”*; e iv) *“That is an interesting point! We tend to be demanding, willing to be or to have the best, but analyzing the EF EPI Reports... it becomes clear that, first, Brazil average English proficiency is low”*.

A dimensão Disciplinas Acadêmicas (AD) é retratada no fórum da Unidade 2.2 em momentos em que os participantes se referem às especificidades de cada área. Por exemplo, algumas áreas, como a Tecnologia da Informação e Medicina, incorporam bastante terminologia oriunda do inglês, bem como publicações e materiais em inglês, o que pode facilitar o contato com o idioma, “pavimentando o caminho” para o EMI. Entretanto, disciplinas de áreas que não têm tanta afinidade de conteúdos com o idioma podem sentir maior dificuldade, como citado no caso do Direito. Outra característica que pode facilitar o caminho do EMI, conforme os participantes, é a natureza das disciplinas acadêmicas, por exemplo, áreas como as Exatas, que têm natureza mais concreta, teriam maior protagonismo do conteúdo e, conseqüentemente, menor protagonismo do professor e dependência do seu desempenho nas explicações. Algo semelhante a se dizer que o “conteúdo fala por ele mesmo”, diferente de áreas como as Humanidades, tais como Filosofia e Direito. Os apontamentos a seguir se baseiam nas discussões do fórum: i) *“Considering that my area of knowledge is in the exact sciences, more specifically in mathematics, perhaps my proficiency is sufficient. The concepts involved in classes and textbooks are familiar to both teachers and students and do not require much complexity”*; ii) *“Apart from the teacher’s proficiency in English many factors influence the final result... the nature of the subject ... the use of digital tools, the nature of the class (laboratory class, informatics class, a camp class)”*; iii) *“It’s even worst when your area is substantively language, like Literature, Sociology and, of course, Law”*; iv) *“Some technical courses already use English language in their main concepts. A very direct example of this situation is the concept of marketing, which does not exist translation to Portuguese. There are just a english term! In another direction, I realize that this situation does not often occur in courses with an emphasis on the humanities”*; e v) *“I think that subjects related to technology, for example, can be favorable for delivering classes in English because the students are more familiar with English terms... it is easier than in other areas”*.

### Unidade 3.1 Discussão de abertura - Good and not so good classes

A Unidade 3.1, intitulada “Good and not so good classes”, teve como objetivo “Refletir sobre os elementos importantes ao planejar e aplicar uma aula em EMI”, conforme descrição do curso no capítulo 4. A reflexão sobre elementos importantes no preparo de aulas ocorreu a partir de vídeo explicativo do coordenador do curso e a discussão sobre as seguintes perguntas: i) Pense sobre a sua experiência enquanto professor e aluno nas “melhores” aulas que você deu ou assistiu. O que as tornou as melhores aulas?; e ii) Você já deu aulas que foram um “fracasso”? O que aconteceu? Talvez você tenha assistido a alguma aula que foi ruim, o que caracterizou essa aula? Os dados do fórum referentes à Unidade 3.1 estão representadas integralmente no QUADRO 22.

QUADRO 22 – PARTICIPAÇÃO REGISTRADA NO FÓRUM GOOD AND NOT SO GOOD CLASSES

Participante	Participação no Fórum Good and not so good classes
P1	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>I think my worst lessons happened when I repeated exactly what I learned as a student: there was only a replacement of transparencies for power point presentations, but the classes were essentially boring.</p> <p>I also did not have good experiences when I proposed previous reading of contents for later debate in the class. Most of the students did not read and the lessons schedule had to be changed.</p> <p>Today I leave the content available in Moodle and use very few slides, most of the classes are carried out through case studies or exposure in blackboard and exercises.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>P12, I do not think anyone is prepared for 100% of the answers. When I work with some new aspects of technology or business I have the same problem, especially with new acronyms or emerging technologies, because we can not master everything. In general, in these cases, I have to search to respond later.</p> <p>I like hands on classes. And I believe students like too.</p> <p>Sometimes the students have bad days too. Or they are too worried about another assessment that they can't concentrate in our class.</p>
P2	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>I think that there are several common denominators between the best lessons I have experienced as a student and as a teacher, the first of them being the way a new subject or content is introduced. I never forgot what a professor at our University taught me while I was attending his classes of Teaching Didactics: the topic has to be presented as something unprecedented so as to be interesting from the very first moment. This is a strategy that seems to be difficult and challenging but which I think is very helpful for the teacher or professor. A creative introduction will engage students because they will be sure that they will soon be encountering and learning something new and interesting. My best classes were those in which I was inspired enough to grasp my students' attention from the very first minutes and, realizing that they wouldn't even blink, this acted as an unremitting motivation for the class to go on.</p> <p>When I failed to introduce the subject in a satisfactory way, because I was not inspired or motivated enough, my classes were tiresome and tedious, for both my students and me.</p>



	<p>It is certain that the Introduction is not all of it. As a student I admired teachers that contextualized their topics establishing associations, interconnections and relations with our reality and present times and conditions. Again, my best classes, I think, have been those in which I achieved this interrelations and I felt frustrated when I was not able to fulfil my own expectations.</p> <p>Results are all good indicators of the quality of our classes. They mirror our ability to communicate and transmit knowledge. There again, I have felt very satisfied and even flattered some times and very unhappy and frustrated other times. I could say results depended greatly on my bonding with students which may differ from one class to another.</p> <p>All in all, I consider that I have experienced good classes and bad classes as a student and as a professor. There are many ingredients in this interplay and success depends on many variables and on several players. It is this multifactorial nature that makes classes what they are: a different kind of magic.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>P1 I had the same experience with reading demands....even with postgraduate students and I totally agree with you that case studies is an excellent strategy....an appropriate approach when the topic relates to genetic diseases!</p> <p>Very nice and valuable arguments! I liked the comparison with the cave! teachers and professors have to enlighten minds and lives!</p>
P3	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>The best classes I experienced when I was studying were with professors that knew their subject matter, expressed some degree of enthusiasm for the subject matter, and engaged the students. The worst were professors with the enthusiasm of a zombie, that never made eye contact, talked in a low voice, would read endless texts from a book or write endless texts on the blackboard. You could be sure at least half of the class was out drinking coffee, another percentage was zoning, and unbelievably there was a small clique of weirdos that actually enjoyed such punishment.</p> <p>I feel terrible about a class I have given when I have not been able to adequately prepare it. There is no way I can feel good about it and the best I can do is to deliver it in a matter-of-fact way, very arid. I feel like I am stumbling through the whole thing. Students can pick up on that very fast.</p> <p>I keep texts to a minimum in my presentations and try to include good images. I try and scan now and then the latest publications and see if there is an important graph that might be useful for the class. I throw in some short videos that I consider good. I ask questions that try to relate the subject matter to their everyday life, or at least make a connection between different concepts.</p> <p>One thing I do is to write down spur of the moment ideas or observations in a notebook I leave open just for that. No matter how much I practice, there is no substitute for actually being in front of your audience. Quite frequently it is in the middle of the class that I realize what can be added, improved or eliminated .... and I stop and jot a few words in the notebook before I forget.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>Totally agree. Not knowing an answer or two is natural. Ideally all of us (students + docent) are in class together in the pursuit of truth, knowledge, etc. So perhaps one of the students can venture something or at least we can give hints on how to find the answer to the question.</p> <p>Well said. Improvisation plays an important part, especially when the working environment can be unpredictable.</p> <p>One instrument that could possibly be useful to help us improve our delivery of classes in English is to ask students to fill out an (anonymous) evaluation form. Student evaluation of docents is a bit controversial, with some literature being quite critical of the practice. But if we designed it to address not only our general teaching methods but also some specifics of teaching in English, that could be an interesting source of feedback that could help us recognize some of our strengths and weaknesses.</p>
P4	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>Good afternoon, colleagues,</p>



	<p>I think my best lessons occurred when I linked the theoretical subtract with a real and present problem or a very recent judicial decision. I love to take my class to the streets... some people join us during the explanations, what turn the class a little more challenging, because I need to make it understandable for the "common citizen". I also like to do simulated trials and competitions. The students got involved, and they felt protagonists of the educational relationship.</p> <p>My worst lessons are about "pure" technical concepts. When I have to present the young and highly connected students law concepts from centuries ago, it is hard to maintain them awake. As a student, the more boring classes I have seen were when the teacher spent all the time sitting and reading, without any eye contact and no time for questions. Without internet and electronic devices, I used to travel on my imagination or to write short stories about pain and suffering.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>I loved your analogy. I little bit of improvisation, of "mojo", certainly would help us all. An excellent point: it's hard to keep awake a disinterested crowd...</p> <p>In Law School we have a joke: we can always answer "it depends on the theory...". Nowadays, it's very challenging to have answers for everything they hear on the radio or to explain the last judicial decision. And then, the solution is to admit that the "state of art" doesn't present a final answer to the question and try to analyze it with the students.</p>
P5	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>Both as professor, and as student, the best lessons I have experienced hang upon the veracity of the knowledge that is being shared, connected with the skills for sharing that information. I am a higher education professor only for a short time, and participating in courses like this EMI one are making me more capable and confident to deliver my classes, but after working about twenty years as a geologist in a major company what I bring from this sort of "real world" is highly appreciated by my students. What I understand is an opportunity to turn my classes more attractive is to merge my former professional experience with effective teaching techniques, such as Ron has suggested in his last short video, as well as those my colleagues have posted in this unit forum.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>P16, I totally agree with your remarks! Since I have great practical experience, my students tell me they like the knowledge I share with them, but some difficulties I have faced in this beginning as a higher education professor are being dealt with the help of my more experienced colleagues, as well as by taking part in courses such as this one guided by our tutor.</p> <p>P1, I agree with you that when the content is unattractive, the means by which it is being delivered is not so important. One good experience I have when asking my students to read contents prior to our classes is to have them elaborate a short text on what they have read. This practice make the students have repeated contact with the studied issue, which helps them to retain it.</p>
P6	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>1. As a student the lessons did not vary much, they all followed the same pattern: the professor on the blackboard enunciating and proving theorems and giving some examples and applications. In math, slides lessons are very rare.</p> <p>I have been a professor in the mathematics department at UFPR for a few semesters, so I am not a very experienced professor. But I try to innovate the "standardized" way of teaching mathematics. I remember some class where, just as professor Martinez proposed, I posed a question first, give the students time to think about an answer and to formulate a response. The result was very positive, the students participated actively sharing many interesting ideas, a discussion was opened and the students (and me!) really enjoyed it.</p> <p>2. I think even the best professor in the world sometime taught a lesson that was "dud", so of course I did too.</p> <p>I can tell you a lesson I ministrated last semester. The task was very long, technical and not constructive. Even I trying to make the class less boring and asking the</p>

	<p>students questions, no one answered...</p> <p>So I agree with my colleagues that when the subject does not motivate the professor, the lesson becomes tedious for both the students and the teacher.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>You are really right P14! I agree with you, the key is to teach with passion</p>
P7	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>1) When I think about my "best lesson" I remember those I gave about subjects I really like, have personal experience with it and with enthusiasm get student's attention. Remembering the best lesson that I had attended, I really don't remember we (as students) did participate in the presentation, but the Professor was experienced, had a good voice tone, some humor and delivered high quality content.</p> <p>2) My worst class: I think it was a presentation I gave for an unknown audience. Since that, I always check who is going to attend any presentation I give.</p> <p>As graduation Professors, I think we struggle to be proactive and use active methodologies. But also, students must be interested, hard workers and use their interests to learn. It's a double way street. Don't think it works if only one of these two strengths work.</p> <p>It's really amazing how teachers can influence student's ideas!</p>
P8	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>The best class that I ve had the opportunity in participated was given in my master course at UFPR on Organizational Theory. My estimated Professor of this subject was a singular teacher with many years of experience and a excellent level of talent in a classroom and organizational research. I remember of his classes not just with used slides or advanced technologies 2 illustrated the main concepts. I remember his classes untill now he using figures to illustrated advanced concepts from english and german. He was great in do that!</p> <p>So over the years since I completed my masters degree I have been trying to emulate his example when I think of planning what a good course should take. Colleagues in this course have already argued some such as teacher and student motivation, class interaction, moodle, classroom experience, use of actual and current examples, among others, how main carachteristics. I agree with all but I suggest the use of images must be considered how a way to delivery information in EMI mode. Everybody learn!!! I think my best classes running in this direction.</p> <p>I think I m not so great just in a little situations, but when I am oblied to have dozen hours teaching in a roll by day its a great challenge for excellent classes and motivated teachers!</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>Hello guys, I agreed with you. Nobody knows 100% answers all the time in all classes. Then I believe that the main role of any teacher is to provide ways 4 answers to be built together.</p> <p>I agree you that cases studies are a good tools 4 a better learning. I just considerate that there are some qualities to pick them like size, form, colors, figures, images and so on.</p> <p>P14, I agree you. Many times just delivery information is insufficient. Its necessary more! The big problem is find it in a "correct way". I looking for it in this course!</p> <p>I agree you. So stimulating the class environment all the time seems to be an interesting and useful alternative. But it's only half the game!</p> <p>Totally agree with you. The teacher is an important part of the learning process. However, it is not the only one!</p>
P9	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>1) The best lesson was when I used the same technique that Prof. Ron described: posting questions and building collectively the class after that. The class worked very well and the topic was connected with the forest engineering challenges of this century.</p> <p>2) The worst lesson was when I proposed previous reading of contents for later presentation and debate in the class.</p>

	<p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u>  I agree with P1 and P14, we don't have to have all the answers, mainly with the high speed in generating knowledge that we have.  Good tactics P1. I want to start using moodle.</p>
P10	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u>  Dear colleagues,  I have read your answers and I think that they captured important aspects of this issue. I basically agree with them.  What I would like to emphasize is the role of improvisation, which is something that has been working for me. By improvisation I do not mean that we should go to the classroom without a meticulous preparation. I simply mean that we should not stubbornly stick to the slides, but look at them in accordance to what is happening in the moment. This is what Greek rhetoric called <i>kairós</i>, i.e. the opportune moment. I use to think of it in terms of musical expression. See, the best jazz players normally know a lot of melodies by heart. They have played them relentlessly before they dare to go to the stage. However, their audience is transported not because of this patterns alone, but because they are creatively joint together in order to follow the flow of music. In other words, it is the live improvisation that matters.  The best classes I gave had something of a musical improvisation. I did not restrained the discussion to the content of the slides, but let it flow and tried to improvise on it. The worst classes I have given, conversely, were (and are) a little bit stony or plastered, although they fulfilled the previous plan I had.  I would apply the same pattern to the successful and the bad classes I have attended to as a student. Some professors never improvised, whereas others never prepared their classes. A balance here is fundamental, for even the best sax player has to train a lot before he starts to improvise like a master. Jaime Lerner, for example, was very charming not only because he knew the subject he was teaching, but also because he could creatively jam on it.  To sum up, every class has a little bit of a work of art. It is not easy to get to it every week, especially in Brazil, where our working conditions are completely insane. But I still think it is worthy to try.  <u>Comentários às postagens dos colegas:</u>  Dear P7, when we really like the subject, the class tends to be good, no doubt. What makes me very sad, sometimes, is to be obliged to fulfill a curriculum and to talk about many subjects I do not consider to be so important. As professors and intellectuals, of course, we must keep our interests very broad. So I use this thought as a stimulus to learn to appreciate what I normally would not.</p>
P11	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u>  My problem with conducting the class with questions is that I always get answers from the same students while other students never participate. Anyone has a strategy that can help in stimulating the students to engage in the class?  Taking notes during the class is a very good idea!  I agree that hands on classes, lab classes in my case, either at the lab bench or at the computer are the best way to learn!  Very good tip to think carefully how to introduce the topic in the first minutes of the class! I have never considered this but it makes so much sense!  I agree the day and time of the class have influence on the quality of it, I had classes on Thursday nights for 4 hours straight with only one 10 min interval. I was tired and my students were even more!</p>
P12	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u>  My "best lesson" in my opinion was one that I actually developed together with the students in the classroom by doing exactly what professor Ron mentioned: posting questions and building collectively the class after that. It was a lecture I will never forget because I could see it was working for most of the students and I was enjoying it too.  It was a lecture about creating dietary indicators for nutritional assessments. More</p>

	<p>specifically I asked the students to give me examples of nutrition evidence, which they read or heard, and that would be related to health or diseases. From that, we saw what were the possibilities for actually creating dietary indicators to evaluate such evidence and by using dietary methods we had previously studied.</p> <p>It was a challenge for me because I was not sure what I would get from as responses. In fact, I was not 100% prepare to create all possible indicators they could bring. But it turned out very good and we could together think about the possibilities.</p> <p>My "dud lesson" was perhaps one that I was not myself on a good day. In addition, that usually will be related to a lesson with content that I am not an expert but I have to deliver it. Most recently, I have changed the way I lecture these lessons and made them more participative. It worked better.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>Oh that never worked for me too! Asking students for previous reading...I just get frustrated with the number of people who do not read. Asking students for accessing the Moodle platform can be a challenge as well.</p> <p>I believe that some people will be gifted about holding people's attention in the classroom. I have accepted I don't have that ;- ) so I will try my best to deliver the best lecture I can, preparing myself and making use of other abilities.</p> <p>I agree with you P3. I try to do that every semester. While I do not think we can take them too seriously, it does help me in recognizing what worked it in the past semester, what can be improved....</p>
P13	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>When I was a student, the best classes I remember were from a teacher of clinical biochemistry. All the professors I've had until then used power point, or slides, or other stuffs like these. But that professor used only the blackboard and, as she was developing her argument about the class subject, she was writing a logical scheme at the blackboard. And while she was doing both things, she was conducting student's reasoning, so we ended up helping her to organize the scheme at the blackboard. She could do that because she had a strong knowledge about clinical biochemistry, so she knew exactly what were the main points she had to taught. I often think about her because someday I would like to be able to deliver a class like hers.</p> <p>I'm a professor for a little bit more than one year, so I have a lot of things to learn about delivering a good class. I still feel insecurity in some classes and often I prepare a class thinking on how it's gonna work, but while I am teaching, I realize that that way was not the best way to talk about that subject. So I change the way I approach the subject next time. But I think this is part of improving teaching skills. I think my best classes are the practical classes, because I have a greater interaction with the students, conducting their thinking in a way they reach the main point of the class without needing my answer.</p> <p>I think my worst classes were the ones I was not prepared the way I though I should be, so I felt insecure and ended the class thinking that it could be better.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>I agree with you. When I don't have time to get well prepared, it's stressful and I feel quite insecure. But depending on the way I conduct the class, students doesn't notice that and everything goes fine.</p>
P14	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>1. Thinking about my own experiences, I remember when I was a student, I had a teacher who used the blackboard, she wrote whitout stopping and talked without stopping either. The classes were very silent because all the students payed attention to not lose any detail or subject. It is interesting to think about now in her strategy or teaching plan. Maybe was not the best choice but in that moment worked. She was also really good and clearly had the mastery of the subject.</p> <p>These experiences may be useful to me in different ways and mainly to think how I want to be as a teacher for my students. I am teaching almost for four years now, and I have experienced different feedbacks that help me to change and to try to get each time better in the classes.</p> <p>I heard from my students that they observed that my enthusiasm teaching is something</p>

	<p>that changes the way they look to the content, that sometimes is heavy. In my opinion when you like what you do and do it with passion, you attract the students and you gain their attention.</p> <p>Another interesting point that I have to mentioned about my experience as a teacher, is that we need to listen our students. As Ron said in the video, ask questions and give time to them think about and reflect. Usually at the end of the class many students came to talk to me, and they want to be heard, even though many do not feel comfortable talking in front of the whole class, they always have something to say.</p> <p>2. As I said before when the teacher is not ok, usually the class doesn't go well too. Lack of enthusiasm, very low voice, always in the same intonation, slides with lots of text and lots of reading, are all discouraging factors for learning in my opinion.</p> <p>The main factor is not to be accommodate and allow ourselves to change, to improve more and more, and always.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>I agree with P1, we don't have to have all the answers, and it is not a shame to say it to the students. The main point is to go after the answer and bring it back.</p> <p>I liked what you said, and also it is very important to think about. How can we influence our student's lives? We have a very important responsibility as a delivery of information and also as a reference for life, at different levels of perception and scope.</p>
P15	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>Hello!!! If it's still time ... Thinking of my experience as a teacher, I can say that the best and worst class I have ever given was about the same content, and using the same resources. What set them apart was my posture, the ability to motivate and engage the class, the perception of student profile and my own state of mind.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>I agree with you, in teaching we can not accommodate!</p> <p>True, tiredness is an impact factor!!!</p>
P16	<p><u>Resposta à tarefa do fórum:</u></p> <p>1. Based on my own experience as a professor and as a student, I think that the best classes were those ones when the teachers not only had a deep knowledge about the subject but taught with enthusiasm and passion. I could see the bright in the teacher eyes when he was teaching. I think this is better than the good use of technological assets, for example.</p> <p>2. I taught a not so good lesson when I was teaching a difficult subject for the first time. I was insecure about how to explain that topic and afraid about the students questions. I have not dedicated enough time preparing this class.</p> <p><u>Comentários às postagens dos colegas:</u></p> <p>It is really true, P8. We need to have this Always in mind when teaching.</p>

FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do fórum Good and not so good classes.

As emoções identificadas no fórum da Unidade 3.1 são “admiração, aceitação, admiração, alegria, desaprovação e medo”. As emoções referem-se às memórias que os participantes têm de aulas boas ou ruins que tiveram ou lecionaram. Diante do recorte temático positivo e negativo para apresentar elementos que funcionaram ou não em aulas, as emoções também estão polarizadas, sendo algumas positivas e outras negativas. O interessante das discussões são as reflexões que os participantes fazem e como isso possivelmente repercute na sua prática.



**“Acceptance”**, a aceitação é demonstrada nas falas dos participantes quando eles concordam e reforçam que nem todas as aulas são boas, que os professores têm dias bons e ruins, que às vezes o planejamento e os resultados não saem da forma como foram previstos, independentemente das razões para tal. Percebe-se que as reflexões durante o fórum humanizam os participantes das aulas, evidenciando que professores e alunos têm “dias bons e ruins”, às vezes eles têm problemas ou outras preocupações que interferem no seu desempenho. Espera-se que a partir da aceitação possam haver mudanças nas crenças e expectativas dos professores, no sentido de compreender que nem sempre os resultados são os esperados. Exemplos de falas que demonstram aceitação: i) *“As I said before when the teacher is not ok, usually the class doesn't go well too”*; ii) *“Sometimes the students have bad days too. Or they are too worried about another assessment that they can't concentrate in our class”*; iii) *“My ‘dud lesson’ was perhaps one that I was not myself on a good day”*; e iv) *“I think even the best professor in the world sometime taught a lesson that was ‘dud’, so of course I did too”*.

**“Admiration”**, a admiração surge no discurso dos participantes quando demonstram carinho, apreço e inspiração pelos professores cujas aulas relatam ter sido as melhores ou mais eficazes que já tiveram. Fica evidente nas falas dos participantes a identificação e a inspiração com os modelos de aulas que foram eficazes para a sua aprendizagem, bem como o desejo de replicar as ações e atitudes que consideram positivas. Vale ressaltar que o contrário também ocorre, quando demonstram desaprovação. Alguns exemplos que reforçam a admiração são: i) *“As a student I admired teachers that contextualized their topics establishing associations, interconnections and relations with our reality and present times and conditions”*; ii) *“My estimated Professor of this subject was a singular teacher with many years of experience and a excellent level of talent in a classroom and organizational research”*; e iii) *“When I was a student, the best classes I remember were from a teacher of clinical biochemistry. All the professors I've had until then used power point, or slides, or other stuffs like these. But that professor used only the blackboard and, as she was developing her argument*

*about the class subject, she was writing a logical scheme at the blackboard. And while she was doing both things, she was conducting student's reasoning, so we ended up helping her to organize the scheme at the blackboard. I often think about her because someday I would like to be able to deliver a class like hers".*

**"Disapproval"**, a desaprovação é representada na fala dos participantes quando reprovam algumas condutas ou posturas dos professores das aulas que colocam como maus exemplos, ou exemplos de aulas ruins. As aulas podem também ter sido dadas por eles mesmos, mas, de certa forma, os participantes desaprovam aspectos como falta de tempo na preparação ou não ter pensado mais sobre o seu público, em específico. Fica evidente a desaprovação nas falas dos participantes quando usam termos como "falta de entusiasmo", "tédio", "insegurança", entre outros apontamentos no fórum. Outro aspecto importante e que foi visto de forma negativa por alguns participantes diz respeito à falta de preparação dos estudantes para as aulas. Os docentes mencionaram que em algumas aulas ruins haviam passado leituras prévias, e os estudantes não fizeram sua "tarefa de casa". Alguns exemplos que reforçam a desaprovação: i) *"I think my worst lessons happened when I repeated exactly what I learned as a student: there was only a replacement of transparencies for power point presentations, but the classes were essentially boring"*; ii) *"The worst were professors with the enthusiasm of a zombie, that never made eye contact, talked in a low voice, would read endless texts from a book or write endless texts on the blackboard"*; iii) *"My worst class: I think it was a presentation I gave for an unknown audience. Since that, I always check who is going to attend any presentation I give"*; e iv) *"The worst lesson was when I proposed previous reading of contents for later presentation and debate in the class"*.

**"Fear"**, ou medo, em português, é representado nos discursos dos participantes quando mencionam sentimentos de insegurança, pouca intimidade com o conteúdo e a demonstração de falhas passíveis de exposição por parte dos alunos. Alguns dos participantes usam expressões como "sentir insegurança", "ter medo das perguntas dos estudantes", as quais sugerem à pesquisadora o



sentimento de medo. Alguns exemplos são: i) *“I feel terrible about a class I have given when I have not been able to adequately prepare it. Students can pick up on that very fast”*; ii) *“I can tell you a lesson I ministrated last semester. The task was very long, technical and not constructive. Even I trying to make the class less boring and asking the students questions, no one answered...”*; iii) *“I still feel insecurity in some classes and often I prepare a class thinking on how it's gonna work, but while I am teaching, I realize that that way was not the best way to talk about that subject”*; e iv) *“I was insecure about how to explain that topic and afraid about the students questions”*.

“Joy”, que se traduz como alegria ou contentamento, apresenta-se no discurso dos participantes ao compartilharem atividades, aulas ou momentos da sua trajetória docente que foram efetivos e contribuíram para a aprendizagem dos seus estudantes. Os participantes do curso também demonstram alegria ao relatarem que o investimento em cursos de desenvolvimento e a experiência aprimoram suas habilidades para a docência. A interpretação da emoção da alegria fica evidente nas falas dos participantes quando usam termos como “me tornar mais capaz e confiante”, “falta de cuidado”, “situação desastrosa”, entre outros apontamentos no fórum. Alguns exemplos que reforçam a desaprovação são: i) *“Results are all good indicators of the quality of our classes. I have felt very satisfied and even flattered some times”*; ii) *“I am a higher education professor only for a short time, and participating is courses like this EMI one are making me more capable and confident to deliver my classes”*; iii) *“Since I have great practical experience, my students tell me they like the knowledge I share with them”*; iv) *“I try to innovate the ‘standardized’ way of teaching mathematics. I remember some class where, I posed a question first, give the students time to think about an answer and to formulate a respons. The result was very positive, the students participated actively sharing many interesting ideias, a discussion was opened and the students (and me!) really enjoyed it”*.

A natureza do curso, com foco na formação docente para EMI, conforme mencionado anteriormente, tem maiores debates relacionados às dimensões do modelo de ROAD-MAPPING (DAFOUZ; SMIT, 2016) de Práticas e Processos (PP), Agentes (A) e Disciplinas Acadêmicas (AD) nos fóruns. Na Unidade 3.1, o foco foi as memórias afetivas dos participantes em relação a aulas boas e ruins que tiveram ou lecionaram e o que caracteriza cada memória como positiva ou negativa. Os participantes puderam discutir características dos professores, da didática, dos estudantes, entre outros aspectos que julgaram estar relacionados aos resultados das aulas.

Em Práticas e Processos (PP), os participantes do curso reiteraram o discurso dos outros fóruns sobre a importância do planejamento das aulas, do cuidado com uma metodologia dinâmica, incluindo recursos tecnológicos, variedade e, principalmente, atividades que promovam a interação entre os estudantes, sua participação e engajamento. Os participantes têm consciência do que já experimentaram enquanto alunos e/ou professores, o que funciona e o que deve ser evitado, independentemente de a aula ser dada em EMI ou português. Apesar de a maioria dos participantes reconhecer a importância do planejamento, também reconhecem que é um desafio planejar e acertar a aula, que muda muito de acordo com a turma e com o público-alvo, relatando que, muitas vezes, o que funciona em certa turma, pode não funcionar em outra. Os docentes demonstram amadurecimento e preocupação com o seu desempenho, bem como bastante motivação para que os estudantes aprendam e tenham sucesso no processo educativo. Dentre os 16 participantes, seis mencionaram o termo “interação” como um caminho para boas práticas, enquanto cinco participantes mencionaram o termo “engajar”, com o mesmo significado. Exemplos de falas que reforçam a dimensão PP são: i) *“A creative introduction will engage students because they will be sure that they will soon be encountering and learning something new and interesting”*; ii) *“The best classes I experienced were with professors that knew their subject matter, expressed some degree of enthusiasm for the subject matter, and engaged the students”*; e iii) *“As graduation Professors, I think we struggle to be proactive and use active methodologies”*; iv) *“I heard from my students that they observed that*

*my enthusiasm teaching is something that changes the way they look to the content, that sometimes is heavy”.*

A dimensão relativa aos Agentes (A) do processo de EMI surge no tópico 3.1, na centralidade e importância do professor, bem como na participação e envolvimento do estudante no processo de ensino e aprendizagem. O fórum destaca em diversos momentos a ligação fundamental entre docente e estudantes na expectativa de bons resultados para ambos os agentes, novamente em EMI ou não. Os participantes do curso relatam a interdependência de diversos aspectos para que uma aula seja boa, contudo, destacam com ênfase a importância dos professores e dos alunos. Alguns participantes também destacam que o interesse deve partir de ambos, caso contrário, apenas o bom planejamento e interesse do professor não sustentam as aulas, como no caso das atividades prévias, como a de leitura. Exemplos de falas que reforçam a importância do papel dos Agentes: i) *“The teacher is an important part of the learning process. However, it is not the only one”*; ii) *“In my opinion when you like what you do and do it with passion, you attract the students and you gain their attention”*; iii) *“But also, students must be interested, hard workers and use their interests to learn. It's a double way street. Don't think it works if only one of these two strengths work”*; e iv) *“The key is to teach with passion”*.

A dimensão Disciplinas Acadêmicas (AD) é contemplada no fórum “Good and not so good classes”, quando os participantes se referem as especificidades e particularidades das áreas, seja em relação à natureza do conteúdo, como disciplinas mais concretas e exatas, às disciplinas mais práticas, como aquelas que têm aulas em laboratórios, ou às disciplinas mais teóricas, que exigem aulas mais expositivas do que interativas. Os participantes reconhecem as diferenças nas disciplinas e as consequências disso no planejamento e na didática. Ainda assim, a maioria dos participantes relata ter as melhores memórias, vindas das experiências mais dinâmicas. Exemplos de discurso que revelam aspectos das Disciplinas Acadêmicas: i) *“As a student the lessons did not vary much, they all followed the same pattern: the professor on the blackboard enunciating and proving theorems and giving some examples and applications. In math, slides lessons are very rare”*; ii) *“I agree that hands on classes, lab*

*classes in my case, either at the lab bench or at the computer are the best way to learn!"; e iii) "My worst lessons are about 'pure' technical concepts. When I have to present the young and highly connected students law concepts from centuries ago, it is hard to maintain them awake".*

### 5.3 DADOS COLETADOS NAS NARRATIVAS DO CURSO

Os objetivos dos temas 3.1.2 e 3.1.3 da Unidade 3 são de “colocar a mão na massa”. Nesses tópicos foi solicitado que os participantes do curso EMI: i) escolhessem uma aula de sua autoria já existente em português e a transformassem em uma versão em inglês, não apenas traduzissem; ii) desenvolvessem um plano de aula para esse conteúdo, utilizando o modelo fornecido no AVA anexo 4; iii) escrevessem uma narrativa sobre como foi o processo de transformação, no máximo mil palavras; e iv) gravassem um vídeo, de até três minutos, que contextualizasse a aula desenvolvida. Depois de elaborarem as atividades, os participantes tinham que postar no AVA os slides, a narrativa, o plano de aula e o vídeo, bem como comentar as postagens dos outros participantes, conforme descrição do curso no capítulo 5.

A Unidade 3 ocorreu no final do mês de julho e início de agosto de 2019, em paralelo ao início do semestre letivo da UFPR para todos os docentes participantes do curso. Conforme relato dos participantes, o início do semestre e o acúmulo de atividades de “produção” de slides, plano de aula e vídeo se tornou um trabalho que demandou tempo, dedicação e conhecimentos tecnológicos desafiadores para muitos. A gravação e a postagem do vídeo exigiram conhecimento de edição que muitos não dispunham, apesar de o coordenador do curso ter disponibilizado vídeos explicativos sobre como “fazer vídeos”. Vale ressaltar que, em 2019, pré-pandemia COVID-19, a maioria dos docentes ainda não estavam pensando em experiências com o ensino on-line. O plano de aula também foi um desafio para diversos participantes, visto que alguns nunca haviam elaborado planos estruturados de aula, com controle de tempo para as atividades e reflexão sobre a quantidade de atividades interativas ou centradas no professor, apesar de terem tido acesso ao modelo de plano de aula e vídeo explicativo. A elaboração dos slides e da narrativa parece ter sido mais fácil, até porque vários participantes prepararam materiais que utilizariam depois, o que não ocorreria com o vídeo ou o plano de aula. Percebeu-se também que com a falta de tempo e o acúmulo de tarefas em início de semestre, os participantes não participaram ativamente dos debates posteriores às postagens das tarefas, os comentários foram poucos e o debate não foi aprofundado.

Nas versões presenciais do curso EMI da UFPR os participantes apresentaram parte de suas aulas e slides para os colegas do curso e, posteriormente, todos puderam discutir os aspectos positivos e negativos das

apresentações, conforme descrição dos cursos nos capítulos 2 e 4, o que resultou em reflexões profícuas e feedback importante. Acredita-se que esse momento seja muito importante, uma vez que além de compartilhar fisicamente experiências e ideias, os participantes do curso não têm sobrecarga de trabalho com gravações e edições, uploads de vídeos e preocupações com formatos, tamanhos compatíveis para ambiente virtual, entre outros impasses que dificultam o cumprimento da tarefa. A resposta dos participantes às atividades finais do curso forneceu informações fundamentais para revisões necessárias em possíveis novas versões, que mesmo on-line se beneficiariam muito com apresentações de aulas e materiais presenciais.

Como a natureza do modelo de ROAD-MAPPING (DAFOUZ; SMIT, 2016) se fundamenta na análise do discurso para interpretar as seis dimensões do EMI e suas imbricações, os itens da Unidade 3, como plano de aula e vídeos, por sua característica mais voltada ao conteúdo das disciplinas, não fazem parte do *corpus* de dados que embasam esta pesquisa. A análise da representatividade das emoções também foi baseada na interpretação de sentimentos demonstrados aleatoriamente, no discurso dos participantes, ao longo dos fóruns e manifestações durante o curso, o que reforça a exclusão dos planos de aula e vídeos do *corpus* de dados. Além disso, os planos de aula e os vídeos são compostos de informações bastante específicas das disciplinas dos participantes, alguns vídeos contêm, inclusive, imagens dos docentes, o que significaria exposição de informações, as quais romperiam o termo de sigilo acordado entre pesquisadora e participantes, conforme descrição no TCLE (anexo 6).

As narrativas elaboradas pelos participantes do curso EMI que compõe os dados do capítulo 5 desta pesquisa foram avaliadas pela pesquisadora, bem como as postagens dos fóruns, com o objetivo de retirar informações específicas que revelassem as disciplinas ou a identidade dos participantes. Por se tratar de descrições sobre a transformação de aulas e atividades que compõem disciplinas acadêmicas, mais detalhadamente que as informações dos fóruns, informações como nome das disciplinas, nome dos cursos e vocabulário específico das áreas foram retirados. As informações mantidas foram minimamente alteradas e os conteúdos das narrativas da Unidade 3 estão representadas no QUADRO 23.

QUADRO 23 – NARRATIVAS ENTREGUES PELOS PARTICIPANTES

Participante	Narrativas entregues pelos participantes
P1	<p>My original Portuguese class it's about TOPIC X. Much of the content comes from texts and books written in English. So, in fact, often to create a Portuguese class the content comes from English. Thus, transform the contents to English is like to use the original (or re-translate to English terms that was translated to Portuguese from English...). This is the easy part (and is not different when I work with the other area classes).</p> <p>But some sentences that has been written in Portuguese has to have an English version. Here's a sample from what we discuss during the EMI: it should have been reviewed by a native speaker (I didn't do this... I think the tutor will review later :) ... I really think if the original class was written in English (not a version, like I did), the end result would be better.</p> <p>In my classes I like to work with a case study: the beginning is an exposition of the theory of a textbook or article and then to make something. So, at the end of the class there is a case study taken from one of the books indicated in the bibliography of the discipline. This case is simple, but an English version of it had to be produced, as well as a version of the questions to answer.</p> <p>Then, my 'transformation algorithm' was: a) to choose the better English terms; b) to write English versions of some texts; c) rewrite the slides; to (briefly) review the final results; d) note: was need to adjust some slides because the difference of length in Portuguese versus English phrases (in this class there was no picture with texts, if so it could be a difficult task to recreate it with English terms, because the lengths of phrases - English is more concise that Portuguese). I believe the result was not bad (of course I chose a simpler class, right?).</p> <p>I think the main challenge for this class is not the lecture stage, in which the slides will help me. As we have already discussed in the forums I believe the challenge will come just as the exhibition ends and the exercise begins, as it will have to be developed in English and will require general and business vocabulary (and perhaps some technician vocabulary from another area). I guess it would be more easy to start creating a slide-only class, but then it would be very boring (first forum video?). And would not give chance to practice English to improve it.</p> <p>Was a good experience. The lesson-plan was not, because I really don't know how much time I'll spend with explanations between the slides or in the moment of the case study.</p>
P2	<p>Transforming a pre-existing class in English was, at the beginning, a difficult task because it was difficult to choose one class among so many I already have in our native language. When I finally decided to select a class about what is considered the basis of my discipline, I had already tried a couple of topics. My choice was motivated by what I consider a challenge, which is to deliver a class that includes many facets or aspects of knowledge: history, the scientific method, probabilities, mathematics and the seminal concepts.</p> <p>I had more than one class already prepared and delivered on the topic. As a good professor I decided to made a hybrid of some information and as soon as began the work I realized that this process was much more than mere translation and selection of pre-existing slides. I also assisted classes on the same topic which are available online in English. This gave me new ideas and approaches and assured me of correct vocabulary and spelling. I also heard a few classes to be sure of the correct pronunciation (specially for vocabulary which is specific in my area).</p> <p>As I began constructing my class I realized that I should include, as much as possible, the participation of students, either working individually or in groups.</p> <p>I began the class by introducing the topic and asking students to fill in the blanks of the second slide individually. This slide is about the father of 'the discipline' and was aimed to know how much students know or remember about him. After introducing him, the aim was a discussion with students of what he set to discover, even showing them a photo of the person (they have to discover who he is). I included a series of slides on his work (the famous peas he studied, his reasons to choose such an</p>



	<p>organism, methods and strategies, traits chosen, results obtained, conclusions drawn, etc). This constitutes the most important part of the lesson, which is very interactive because I hope to elicit involvement and discussion, even criticism, with the analysis of merits and faults of his work. I tried to contextualize the topic talking about past theories on heredity, the breakthrough his works represent and illustrating the relevance of his achievements in modern days.</p> <p>Preparing this class was a surely challenge which went beyond translating because I imagined myself in various situations: asking students to report in English, answering questions, eliciting participation, explaining probability rules and basic mathematics (ratios) in another language, referring to specific contents of my discipline, etc. I realized that we face a challenging task and that translating Portuguese to English is the easiest part of it. Much more than translating we need to do an immersion and offer an immersion course.</p>
P3	<p>The first step was to decide which presentation to work with. It needed to be one that will be used later on, at least partially. I chose the introductory class to the course that I give, as it covers a number of topics in a very broad way. I have been wanting to propose a new (EMI) course for the course's graduate school and afterwards create a modified version for graduate students, one that would be of interest to students of any area. I hope to debut the course the first semester of next year. The graduate version will be the test version and will hopefully help me in crafting the undergraduate version.</p> <p>I reviewed the presentation and eliminated a number of slides that would definitely not be suitable for the course. With that I sat down and started the conversion process. This usually involves a first pass that will produce texts in English, but perhaps not phrased in the most efficient or engaging way. Some lines may use language that is too literal, or sometimes too awkward, so these have to be crafted into friendlier sentences during the second go at the presentation. I also tend to leave a trail of errors during the first pass, so the second pass also involves proofreading. For presentations I generally make an effort to use visually attractive and informative images. Choosing images is tricky as it involves juggling several different things at once. First of all technical; decent resolution and clear. I also study it for things that may be too distracting from the main thrust of the point being covered. I want them to see and relate an image with what I am saying and with what they will be slicing in the lab later on. I try and express the idea with the fewest possible words so the students are not too distracted by the text and lose track of what I am saying. Graphs and tables should be light and easy to understand. I usually manipulate slides that I download from journal articles to make the legends clearer for the audience. Slides designed for a reader are not necessarily the best for someone in a classroom. This always involves eliminating distracting texts and images. Each slide is a hint that tells me what I should be talking about or asking questions about.</p> <p>I may place a link to a video that will compliment the point being covered. I choose them for brevity and relevance to the subject matter. They also have to be technically and visually pleasing. There is no point in trying to use a video that may adequately address the major points of a particular topic if the sound is terrible, the lighting or filming inadequate. It does not have to be professional, as sometimes a clearly amateur video will do quite well as it also provides a connection with everyday life. In EMI I will be also paying attention to the language being used in the video to assure myself that the students are grasping it. A question or two about what was said helps in tying up loose ends.</p> <p>The presentation and information given by me are to be used by the students during their lab session. They have an instruction flyer but will need to refer to the presentation for support, besides having their instructor there.</p>
P4	<p>I choose my first Law class because it seemed the easier one. I think I made a mistake. It was a hard job, and in the end, I had fewer slides than the original one. I tried to remember the English texts I read about the topic, to use the same words. I didn't work the way I've imagined. Maybe it would be easier to start a new class, trying to think in English from the beginning.</p>

	<p>Following the advice from professor Ron, I used a few words on the slides, letting space to students' participation. I put down some authors' names (the students sometimes miswrite them), and I mentioned some theories that I expect the students to point during the interaction. But as I need to contrast the theories, they are there in the third slide.</p> <p>I also maintained some topics that alumni participation can bring into the discussion. I also included some keywords to provoke the reflection. They are put together, and the idea is to try to extract from the students the meaning of each one and how they work. I don't think I made very good slides to this lesson, but, to be honest, I don't have excellent slides in Portuguese either. I'm an old school professor, and I use the board a lot. I don't like it when the students take photos of the slides and seem to stop paying attention. Moreover, it is easier to improvise with the board and also to let the students guide a part of the class.</p>
P5	<p>The class I have chosen is the introductory lecture I deliver to undergraduates. This class was formerly prepared by an ex-colleague of mine. It helps me to establish with my students the ways we are going to communicate during the term, as well as to present to them the method I will apply, and the evaluation criteria. This method already applies some of the proposals I am learning in this EMI course, which pinpoint the importance of greater interaction between professor and students, opposite to the more traditional, conventional expositive classes.</p> <p>It was an interesting experience to adapt a material originally prepared in Portuguese to English, because I was not so sure about some words and expressions, how they will work in the adaptation, therefore I tried to search in the Net whether they are correct and meaningful.</p> <p>Unfortunately, I have not had the time to have it reviewed by some colleague more proficient in English than myself, but at the end of the day, I feel comfortable with which I have done!</p> <p>I transformed my original slides one by one, copying and pasting their content individually in the new English slides, taking care to use of the language corrector included in the Word software.</p>
P6	<p>The class chosen to be transformed into a version in English is part of the first period of the curriculum of a wide variety of courses at the polytechnic center at UFPR. The choice is based on the fact that content is suitable for slideshow because three dimensional images of solids are necessary and clearly digital images are more understandable than any sketch that the professor can draw on the blackboard. In math classes teachers often use the blackboard because this increases the likelihood that the student will follow the reasoning step by step and not get lost in the middle of the algebraic manipulation and demonstrations. So it can be said that the passage from blackboard to slide was the first transformation of a standard class, followed, of course, by adapting the language from Portuguese to English.</p> <p>Following the tips given by tutors throughout our course, the chronology of the content was changed, so applications and questions were posed before the theory was developed. Always leaving reasonable time for them to think, discuss and elaborate their answers in English. In addition, an animation will also be displayed in which the student can observe the effectiveness of using the right cylinders to approximate the volume. With the class convinced that the approach is good and makes sense, one proceeds with the formal and detailed development of the theory.</p> <p>After this step, the teacher would usually present the examples and applications. But in order to increase student participation and involvement, "examples" and "applications" have become "activities". Thus students will be invited to discuss in groups the theory taught and apply it in calculating the problem. Moreover, they will have to demonstrate the volume formula of this solid that has been known to students since elementary school, but has never been presented with the theoretical foundation behind the formula. In addition, volunteer students will explain their reasoning to the rest of the class on the board.</p> <p>A more complicated and general last example will be developed in detail by the professor on the blackboard. This example will give students the tools they need to</p>

	<p>apply the technique to exercises of equal difficulty that may later appear on study lists. Finally, the last change made about a standard class was the addition of a slide with a brief summary of the class, highlighting the most relevant points and along with it presenting a selection of exercises, left as homework for training and application of the contents learned in class.</p>
P7	<p>I decided to use a class about this topic to show how we make quick discussions about this specific problem with our fellows, after finishing ambulatory.</p> <p>At start, I was translating slides (it was intuitive). However, at the second I notice it, it didn't make sense. So, I had to plan the discussion, pay attention to how send my main messages through slides and organize them. Also, we have a few slides made in English that we use as a tool to medical learning. I had some of them in my class. But even with this tool, I had to adapt slides to our reality (EMI) or at least plan the most important message I'd like to share in each slide.</p> <p>Because we have a busy schedule seeing patients at the Hospital, we'd have to create moments with short discussions. And they work!</p>
P8	<p>First of all, I'd like to thank u so much for this course. You are a greatest teacher!!! I thought so much in this activity this week and decide to resolve it today. In the first time I read the request and imagine that the mission was easier. After I get it again and don't have the same comprehension. So, I've spent some time to prepare my slides and lesson procedure with EMI soul. I put it a lot of images and questions and exercise to increase the interaction in the class.</p> <p>The translation running better than other process but the sense of understanding was more difficult for me. I think I can to do it better if I put more time it.</p> <p>I'm very very tired now teacher, my day was full today with this class. Congratulations again for the course. I hope to answered your requested in this lesson. Best.</p>
P9	<p>Não entregou a narrativa ou o vídeo devido ao nível de inglês, na visão do participante insuficiente</p>
P10	<p>I decided to transform into English a class that I have already given several times. As we all have agreed, knowledge is key to a successful lesson, and I believe that the fact that I am currently engaged in a broad research on this subject may help me to answer the questions the students will raise, as well as to direct their curiosity to other problems connected to the main point of the class. This fact also joins the interest of both parts and contributes to create an environment of enthusiasm and mutual discovery, which is another fundamental element to a good class, as we have agreed.</p> <p>I intentionally made the slides brief, for in philosophy we normally elaborate on the discussions and use the slides simply as guiding points to the thread of thought. This is something one must keep in mind: although EMI is effective to several fields, the classes are necessarily different in virtue of the content. Is impossible to teach philosophy in the same way one teaches, for example, chemistry or mathematics.</p> <p>The plan provided by the coordinator helped me a lot. I found the divisions very opportune, albeit I changed them a little bit and consciously decided to repeat one of the dynamics, namely, the analysis of the concepts, which is the most important element of philosophy. As to the time, I let it the way it appears in the plan.</p> <p>I did not use any image. Given that in philosophy we work directly with highly abstract concepts, we must be very careful with images that may convey false analogies, oversimplifications or a concrete case that does not cover the whole range of the concept.</p> <p>I did not find any difficulty in the translation of the concepts, because I was already familiar with them in English. Regarding the organization, I improved the structure and tried to be as synthetic as possible. And, in order to adapt the class to the plan, I assumed that the students read an introductory text before they came to the classroom. However, the class is very simple and does not make use of the immense bibliography on the subject.</p> <p>Since I had already delivered papers in other languages and prepared slides or handouts to help the audience, I did not consider the task too hard. I hope you all</p>

	enjoy this very simple class!
P11	<p>Transforming my slides was so much harder than I anticipated, but I believe it really transformed and improved my class! I started by translating all text from Portuguese to English, and this was the easiest part since all my material (books and papers) are already in English. I noticed that in English I need less words for the same information and that helped me reduce the amount of text! Figures were already in English so I did not have to change them.</p> <p>Then I decided to change the order of the class and not let all the exercises to the end of the class. I moved lots of slides around until I finally found the way I think would work better for the students. I did this after reflecting on two things, the interaction with the students should not be only at the end of the class and second, being the class all in English students would also benefit more from other ways of learning that are not only by listening to the teacher. I believe this will also help students to keep focus on the class and not get bored.</p> <p>Then I started the hard part, changing the focus from the teacher to the students in most part of my class. I know there is still quite a lot of time of teacher centered class in the traditional power point presentations and I will need to keep improving this, but now I have a lot more activities that students will do themselves, alone and in groups, including discussion that will help them to remember previous lessons, interpret data from simulations to arrive to general conclusions and interpret real data. I really liked this way of teaching because students can build the content themselves, instructed by the professor. I will certainly apply this to all my classes even in Portuguese!</p> <p>This was just the beginning of the process for me, and I believe when I get this in practice in my classes I will see what works better for me and my students in each class so I will be able to improve it more and maybe have other ideas as well. I will also have a more realistic idea of how much time it will take for the students to organize in groups and perform the activities, so planning these activities will be easier in the future.</p>
P12	<p>This is a lecture I teach for Master Students. Originally, I would start the lecture presenting myself the methods in slides, giving the updated information in the area and presenting the associated factors. Only at the end, I would work with the study cases. I have now adapted the lecture into English for an EMI lesson, spreading the type of interaction I will have with the students along the all lesson as well as introducing their input in the all discussion. Furthermore, I have introduced English materials for reading, which have the state of the art regarding the lesson theme and therefore are very up to date.</p>
P13	<p>To convert this class to EMI model, I have translated the text from Portuguese to English, trying to prepare a material with reduced grammar mistakes. Keeping the same to be explored, I have tried to change the approach. Instead of only deliver the knowledge, I stimulate student's discussion, in order to them to reach the answers. In this process, the student develops critical reflexion about the topic while the knowledge is being constructed. To start, I introduce the main objectives of the class by using slides in a teacher-centered approach. Then I move to the next stage, when I give definitions and start to talk about factors involved in sedimentation. There are three main factors involved in this phenomenon and, at this point, I ask the students how they think that each factor influences sedimentation rate. This discussion is planned to happen in an open class model, in which students and I talk to each other, rising hypotheses. At the end of the discussion, I summarize the hypotheses raised, pointed out the real contribution of each factor to sedimentation. At the end of this stage, I present a slide explaining the whole mechanism of sedimentation, ending the first stage of the class. Moving to the next stage, I introduce the discussion. At this point, I ask the students what they think and a discussion is supposed to start in an open class model. Students are supposed to raise hypothesis based on the fresh knowledge just gained. At the end of the discussion, I summarize the topic, which makes it a good parameter to be evaluated in clinical analyses. Moving to the next stages, I present information about two methods that can be used in laboratory, as</p>

	well as the interpretation and clinical correlations. I finish the class discussing applications and limitations of this assay. These last stages are delivered by slides in a teacher-centered class.
P14	At first, I decided what slides should I take to do this activity. I looked into the original version I have made, and I have analyzed critically to see if I thought it was in a good format and if the content should be exactly the same in an English version. So, I changed some slides, removed some contents to let them more fluid and logical in another language. I tried to change each slide putting it in English, but I had some difficulties in some words and in the way that I should to report some topics. For specifics words that I had doubt I went to the translator and chose the best alternative. To express better in English a specific content, I searched for other classes also in English to get some ideas and to see how the other people used to put it in the context I would. I confess that was not so easy as I first thought. To write and to make sense, we need to really pay attention to see if it is ok, as in Portuguese we constructed the sentences in a different way. It was a very nice exercise to start practicing English in my classes or even to feel more prepared to do it in the next future.
P15	Não entregou a narrativa, plano de aula ou vídeo, estava em um curso fora e não conseguiu concluir.
P16	<p>I chose to transform my slides of the first lesson of the course. The objective of this lesson is to introduce the subject, motivate students and present the first concepts of structural dynamics. The original slides in Portuguese were thought for a traditional class without student iteration. The main changes in slides were done in order to provide the students participations and include other sources of knowledge. First, the slides order was modified to facilitate the comprehension. The subject was introduced by a video about a bridge collapse and a discussion in small groups about simple questions related to it. The initial concepts can now be constructed in a collaborative way (teacher and students).</p> <p>After that it is expected that students can be more motivated to move forward in the study. In the second section, more photos were included to illustrate the different dynamic loads. In the third part, I will present how to idealize a single degree of freedom model that can represent a simple structure. The students are again divided in small groups (different from the first) to discuss and construct the knowledge. Based on the discussion, the main concepts are presented and a more realistic model for the structure is stated. Next, I will explain how to stablish the governing equation of the movement in this problem.</p> <p>The third activity will be the construction of the governing equation of another simple structure. In pairs, the students will apply the previous concepts to solve the problem. The solution will be discussed with the class. The last part of the lesson, was included in the slides trying to show the applicability of the concepts and the subject in the design of real structures nowadays. At last, a summary was included to record and reflect the main points discussed in this lesson.</p> <p>A homework was also proposed asking students to solve the equation obtained in the activity 3. This solution will be used in the beginning of the next lessons to introduce the concepts of frequency and period of vibration.</p>

FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados as narrativas sobre a experiência de preparar aulas em EMI.

As narrativas foram feitas pelos participantes com o propósito de relatar as suas experiências ao transformar aulas do português para o inglês, bem como desafios, dificuldades, surpresas, entre outros aspectos decorrentes da tarefa de transformação do conteúdo e elaboração dos slides e plano de aula. Embora alguns



participantes tenham feito narrativas mais técnicas e voltadas para o processo de elaboração da aula e transformação de conteúdos em si, outros relataram desafios que enfrentaram, alegrias e orgulho do seu desempenho, bem como algumas dificuldades. Não houve orientação específica sobre o conteúdo das narrativas, se seriam necessários relato pessoais ou mais específicos dos conteúdos da disciplina, de forma que os participantes tiveram liberdade para relatar o que julgassem pertinente em seus textos. Para facilitar a interpretação dos dados, os pontos principais e comuns levantados pelos participantes foram compilados em um quadro, que relaciona o número do Participante, o nível de aptidão para lecionar em EMI declarado no fórum 2.2 e as percepções, preocupações e análises mais recorrentes sobre a tarefa. Os dados estão compilados no QUADRO 24, a seguir.

QUADRO 24 – PERCEPÇÕES DEMONSTRADAS NAS NARRATIVAS

Participante	Aptidão para lecionar EMI – Autodeclarada no Fórum 2.2	Percepção geral demonstrada na narrativa sobre a experiência de preparar aula em EMI
P1	SUFICIENTE	Desafiador Experiência positiva Foco em aspectos pedagógicos Ter materiais de base em inglês facilitou Revisão por um ‘falante nativo’ ajudaria
P2	SUFICIENTE	Desafiador Preocupação com a interação na aula Pesquisou aulas online para ter ideias Foco em aspectos pedagógicos
P3	SUFICIENTE	Foco em aspectos pedagógicos
P4	NÃO SUFICIENTE	Preocupação com a interação na aula Tarefa mais difícil do que imaginava Slides não saíram conforme expectativa
P5	SUFICIENTE	Preocupação com a interação na aula Pesquisou vocabulário online para correção Foco em aspectos pedagógicos Orgulho do resultado
P6	NÃO SUFICIENTE	Preocupação com a interação na aula Foco em aspectos pedagógicos
P7	SUFICIENTE	Depois de traduzir os slides percebeu que não fazia sentido e precisou rever Foco em aspectos pedagógicos
P8	NÃO SUFICIENTE	Tarefa mais difícil do que imaginava Preocupação com a interação na aula
P9	NÃO SUFICIENTE	Não participou da atividade, declarou não sentir que o nível de inglês era suficiente para tanto
P10	SUFICIENTE	Foco em aspectos pedagógicos Ter materiais de base em inglês facilitou
P11	SUFICIENTE	Tarefa mais difícil do que imaginava Preocupação com a interação na aula Orgulho do resultado Ter materiais de base em inglês facilitou
P12	SUFICIENTE	Foco em aspectos pedagógicos Preocupação com a interação na aula

P13	NÃO TEM CERTEZA	Foco em reduzir erros de gramática nos materiais preocupação com a interação na aula
P14	NÃO SUFICIENTE	Tarefa mais difícil do que imaginava Pesquisou aulas online para ter ideias Pesquisou o tradutor online para ver vocabulário
P15	NÃO SUFICIENTE	Não participou da atividade, declarou estar fora em viagem
P16	SUFICIENTE	Preocupação com a interação na aula Foco em aspectos pedagógicos

FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados as narrativas sobre a experiência de preparar aulas em EMI

Dentre os 16 participantes deste estudo, dois não concluíram as atividades da Unidade 3 e não entregaram os slides, plano de aula, narrativa e vídeo. Os dois participantes que não entregaram as atividades finais autodeclararam acreditar que seu nível de inglês não era suficiente para lecionar em EMI, na unidade 2.2. Um dos participantes estava fora da cidade, em férias, e apesar de ter participado ativamente de todo o curso, nas últimas semanas não teve disponibilidade para realizar as tarefas. O outro participante que não realizou a atividade declarou explicitamente que considerava seu nível de inglês insuficiente para realizar as tarefas da Unidade 3, apesar de ter participado ativamente de todo curso. A não realização das atividades que previam maior exposição e produção de conteúdos da aula, plano de aula e gravação de vídeo sugere para a pesquisadora que a exposição foi uma barreira para o docente. Apesar de participar de todo o processo e se beneficiar com as discussões e aprendizagem em grupo, o participante ainda não se sente confortável para produzir conteúdos em inglês e expor sua produção perante o grupo. Pode-se inferir a emoção de “**medo**” a partir da atitude do participante, o que reforça a necessidade de grupos de apoio e aprendizagem coletiva para aprimorar aspectos como autoconfiança e experiências compartilhadas possam motivar a superação da insegurança.

Entre os 14 participantes que entregaram as narrativas, três declararam que a atividade de elaborar slides e preparar conteúdos foi “mais difícil do que eles imaginaram”, todos eles haviam declarado seu nível de inglês insuficiente para EMI. Outros dois participantes relataram que a atividade foi desafiadora, apesar de que ambos declararam ter inglês suficiente para lecionar EMI. Dentre os 14 participantes, dois declararam estar “orgulhosos” do produto final da sua atividade, que demonstra a emoção “**alegria**”, sendo que esses dois se autodeclararam aptos para lecionar em EMI. Diante dos dados, percebe-se que preparar aulas em inglês e rever



questões didáticas é um desafio para todos os docentes, afinal, trata-se de um processo de mudanças e revisão de práticas e metodologias já consolidadas. Entretanto, emoções como a “**aceitação**” das limitações individuais e o reconhecimento das qualidades e habilidades de cada um é uma questão delicada e que passa por questões relacionadas à identidade de cada docente. Vale ressaltar que não houve teste de nivelamento para o curso, não houve correção ou cobrança sobre o desempenho deles em inglês em nenhum momento, ainda assim, alguns têm mais desenvoltura e autoconfiança que outros, mesmo que seu nível de conhecimento seja menor do que dos colegas. Dentre os exemplos de discursos que reforçam as emoções de “**alegria**” e orgulho do seu desempenho estão: i) *“It was a very nice exercise to start practicing English in my classes or even to feel more prepared to do it in the next future”*; ii) *“This was just the beginning of the process for me, and I believe when I get this in practice in my classes I will see what works better for me and my students in each class so I will be able to improve it more and maybe have other ideas as well”*; e iii) *“Transforming my slides was so much harder than I anticipated, but I believe it really transformed and improved my class!”*. Quanto à emoção de “**aceitação**” dos desafios e dificuldades, encontram-se os seguintes exemplos: i) *“I realized that we face a challenging task and that translating Portuguese to English is the easiest part of it”*; ii) *“In the first time I read the request and imagine that the mission was easier. After I get it again and don’t have the same comprehension”*; e iii) *“I believe the challenge will come just as the exhibition ends and the exercise begins, as it will have to be developed in English and will require general and business vocabulary”*.

Em relação à dimensão de Práticas e Processos (PP) do ROAD-MAPPING, nove entre os 14 participantes que entregaram as narrativas e as tarefas da Unidade 3 demonstraram preocupação explícita com a “**interação**” entre os estudantes, com aulas centradas nos alunos, redução do protagonismo único do professor e menos características expositivas do que o habitual. Os participantes demonstram compreensão de que as aulas em EMI devem permitir ao estudante participar mais ativamente, inclusive para poder compartilhar dúvidas e garantir a compreensão do

conteúdo por meio da interação com os colegas. A mudança no foco didático e metodológico dos participantes do curso demonstra que houve bastante aproveitamento e aprendizagem ao longo dos fóruns, o que culmina com o desfecho positivo, demonstrado no desejo de integrar os estudantes no processo de ensino e aprendizagem, independentemente de as aulas serem em EMI ou em português. Alguns exemplos de discurso que demonstram a preocupação com a dimensão PP são: i) *“As I began constructing my class I realized that I should include, as much as possible, the participation of students, either working individually or in groups”*; ii) *“I also maintained some topics that alumni participation can bring into the discussion. I also included some keywords to provoke the reflection”*; iii) *“But in order to increase student participation and involvement, ‘examples’ and ‘applications’ have become ‘activities’. Thus students will be invited to discuss in groups the theory taught and apply it in calculating the problem”*; e iv) *“I really liked this way of teaching because students can build the content themselves, instructed by the professor. I will certainly apply this to all my classes even in Portuguese!”*.

A dimensão relativa à Função do Inglês (RO) também se fez presente nos apontamentos das narrativas dos docentes. Entre os participantes, três declararam que utilizar materiais em língua inglesa como parte da bibliografia de suas disciplinas ou como materiais de apoio para preparar suas aulas é um fator facilitador para o processo EMI, visto que o vocabulário é mais fluído e recorrente. Algumas áreas, conforme mencionado em fóruns anteriores, dispõem de referências em inglês, bem como adotam vocabulário em inglês, o que facilitou o preparo das aulas, além do que o hábito de leitura de literatura em inglês aprimora as habilidades dos docentes e dos estudantes. Outros cinco participantes declaram que buscaram auxílio on-line para conseguirem ter ideias e exemplos de outras aulas em suas áreas, traduzir vocabulário, verificar as suas traduções, corrigir aspectos estruturais dos slides e corrigir erros de ortografia, de modo geral. Alguns exemplos de discurso que revelam tais preocupações são: i) *“I did not find any difficulty in the translation of the concepts, because I was already familiar with them in English”*; ii) *“I also assisted classes on the same topic which are*

*available online in English. This gave me new ideas and approaches and assured me of correct vocabulary and spelling. I also heard a few classes to be sure of the correct pronunciation”; iii) “Trying to prepare a material with reduced grammar mistakes”; e iv) “For specific words that I had doubt I went to the translator and chose the best alternative”.*

Embora a dimensão da Função do Inglês (RO) sugira preocupações com o inglês que vão além do uso do idioma enquanto língua franca, em relação a aspectos estruturais ou de pronúncia, por exemplo, é compreensível que os docentes queiram aprimorar seu desempenho e suas aulas em EMI. Outra dimensão que se percebe nas mesmas falas relatadas em RO é o Gerenciamento de Linguagem (M). Os participantes do curso demonstram que sabem como contornar dificuldades ou desafios que o EMI possa apresentar e buscam respostas e reforço para tais desafios on-line, observando outras aulas, verificando seu vocabulário e pronúncia, ou utilizando softwares de tradução. O importante é repetidamente rebater a necessidade de ter o aval, a aprovação de um falante nativo ou de um colega mais proficiente. Não se trata de não indicar pedir auxílio ou tirar dúvidas com colegas, o intuito é evitar reforçar padrões de desempenho baseados em falantes nativos ou níveis de proficiência inatingíveis, o que vai contra o inglês como língua franca e interfere nos esforços de Internacionalização em Casa (IaH). Alguns exemplos de discursos das narrativas que repetem esse padrão são: i) *“Here's a sample from what we discuss during the EMI: it should have been reviewed by a native speaker (I didn't do this... I think the tutor will review later :) ... I really think if the original class was written in English (not a version, like I did), the end result would be better”; e ii) “Unfortunately, I have not had the time to had it reviewed by some colleague more proficient in English than myself, but at the end of the day, I feel comfortable with which I have done!”.*

Outro aspecto relevante relacionado à dimensão da Função do Inglês (RO) e identificado nas narrativas foi a compreensão do ensino em EMI, assim como a importância do planejamento das aulas e da mudança metodológica para incluir os estudantes, de forma que possam interagir mais coletivamente, reduzindo a

dependência única no professor e compensando possíveis quebras de comunicação decorrentes de aulas mais expositivas. A compreensão do papel do inglês e do planejamento das aulas diferenciado em EMI pode ser observada em falas como: i) *“I have now adapted the lecture into English for an EMI lesson, spreading the type of interaction I will have with the students along the all lesson as well as introducing their input in the all discussion”*; ii) *“To convert this class to EMI model, I have translated the text from Portuguese to English... Keeping the same to be explored, I have tried to change the approach. Instead of only deliver the knowledge, I stimulate student's discussion, in order to them to reach the answers. In this process, the student develops critical reflexion about the topic while the knowledge is being constructed”*; iii) *“I looked into the original version I have made, and I have analyzed critically to see if I thought it was in a good format and if the content should be exactly the same in an English version. So, I changed some slides, removed some contents to let them more fluid and logical in another language”*; e iv) *“Being the class all in English students would also benefit more from other ways of learning that are not only by listening to the teacher. I believe this will also help students to keep focus on the class and not get bored”*.

A dimensão de ROAD-MAPPING relativa às Disciplinas Acadêmicas (AD) também foi mencionada no discurso das narrativas quando os participantes mencionaram aspectos específicos referente aos conteúdos, características didáticas e práticas tradicionais recorrentes nas disciplinas e na natureza de cada conteúdo. A especificidade de cada área e as práticas adotadas pela maioria dos docentes tendem a repetir modelos que ecoam aulas e padrões de quando os docentes eram estudantes em suas áreas. A mudança na forma de planejar e lecionar, muitas vezes, representa desafios com o rompimento de modelos consolidados na graduação e pós-graduação dos docentes. Percebe-se isso inclusive quando os participantes relatam que as inovações relativas à metodologia do curso EMI podem ser aplicadas em aulas em português também. Exemplos de discurso que revelam dimensões relacionadas as Disciplinas Acadêmicas são: i) *“In math classes teachers often use the blackboard because this increases*

*the likelihood that the student will follow the reasoning step by step and not get lost in the middle of the algebraic manipulation and demonstrations. So it can be said that the passage from blackboard to slide was the first transformation of a standard class, followed, of course, by adapting the language from Portuguese to English”; ii) “I intentionally made the slides brief, for in philosophy we normally elaborate on the discussions and use the slides simply as guiding points to the thread of thought. This is something one must keep in mind: although EMI is effective to several fields, the classes are necessarily different in virtue of the content. Is impossible to teach philosophy in the same way one teaches, for example, chemistry or mathematics”; e iii) “I did not use any image. Given that in philosophy we work directly with highly abstract concepts, we must be very careful with images that may convey false analogies, oversimplifications or a concrete case that does not cover the whole range of the concept”.*

#### 5.4 DISCUSSÃO

A pesquisa intitulada “A Representatividade das Emoções nas Práticas de EMI de Professores do Ensino Superior da Universidade Federal do Paraná” teve o objetivo de verificar a presença de aspectos emocionais no discurso dos professores em relação ao EMI. A pesquisadora orientou-se a partir da hipótese de que as emoções reveladas no discurso dos professores podem indicar aspectos importantes sobre suas crenças, identidades, atitudes, escolhas e sugerir possíveis caminhos para o desenvolvimento de redes de apoio e acolhimentos nas universidades que estão em busca de internacionalização e, mais especificamente, de ofertar cursos e disciplinas em língua inglesa.

A complexidade dos assuntos e aspectos relacionados ao EMI e às iniciativas de internacionalização também se mostrou muito latente nos discursos dos participantes do curso EMI, o que exigiu da pesquisadora uma metodologia de análise de dados mais específica, para não desperdiçar a riqueza de dados relevantes apontados pelos docentes da UFPR em seus discursos e participações

durante o curso. Diante disso, fez-se necessário analisar os dados do AVA do curso EMI em etapas distintas, com atenção às emoções, mas também às dimensões do uso do inglês como meio de instrução e ao modelo de ROAD-MAPPING (DAFOUZ; SMIT, 2016), como parte integrante da análise e, muitas vezes, aspectos relevantes que contribuem para o desencadeamento das emoções. Dafouz (2018) menciona que a internacionalização e a globalização estão entre as razões mais citadas para a adoção do EMI, conforme suas leituras. Entretanto, a preocupação da autora é que assuntos importantes como agendas educacionais ou políticas linguísticas sejam deixados de lado ou supersimplificados nas pautas das IES. Os resultados dessa análise superficial dos processos de internacionalização são muito negativos e, consequentemente, na visão desta pesquisadora, a não observação dos apontamentos feitos por agentes fundamentais das instituições, como os professores, pode desestabilizar os projetos de internacionalização das universidades.

Com a intenção de pesquisar as percepções dos docentes sobre as possibilidades de ensino em EMI na UFPR, os estudos apresentados nesta tese versam sobre as emoções e as percepções que os docentes participantes relatam em seus discursos nas atividades e debates ao longo do desenvolvimento do curso EMI. As análises baseiam-se nos dados apresentados nos subcapítulos 5.1, 5.2 e 5.3 desta pesquisa, retirados em três momentos distintos do curso: a) fórum de apresentação, b) fóruns das unidades 1, 2 e 3 e c) narrativas sobre a experiência de preparo de matérias. Para alcançar os objetivos da pesquisa, além da seleção dos dados, foram postuladas perguntas norteadoras, respondidas na discussão dos dados:

Pergunta geral:

- Existe representatividade das emoções nas práticas dos professores da UFPR participantes da Comunidade de Prática do curso EMI?

Perguntas específicas:

- Quais emoções se apresentam com maior recorrência? O que as emoções inferidas a partir do discurso dos participantes sugerem?
- Quais são as dimensões da teoria do ROAD-MAPPING mais representativas no discurso dos participantes do curso?



- Os participantes da Comunidade de Prática do curso EMI da UFPR demonstram pertencimento e engajamento com os outros participantes e com objetivos comuns da CP? O pertencimento se traduz em emoções? De que forma se apresentam essas demonstrações?

### **Existe representatividade das emoções nas práticas dos professores da UFPR participantes da Comunidade de Prática do curso EMI?**

As emoções demonstradas pelos participantes foram inferidas a partir da análise do discurso de cada um nos diferentes momentos do curso. Foram, no total, sete fóruns, um de apresentação e os outros temáticos e referentes às narrativas. A característica dos conteúdos norteadores de cada fórum e da narrativa determinaram a natureza das emoções declaradas. Por exemplo, no fórum de 3.1, “Good and not so good classes”, os participantes experienciaram lembrar aulas que consideraram positivas e negativas, bem como que aspectos as tornaram boas ou não tão boas. Essa natureza temática gerou emoções também positivas e outras negativas, já que a tarefa solicitava tais memórias. O mesmo ocorreu quando os participantes precisaram definir seu nível de proficiência e se dispunham de competência linguística suficiente para lecionar EMI, na Unidade 2.1, que gerou emoções diferentes, relacionadas às crenças e à identidade de cada participante. Vale ressaltar que as declarações dos fóruns não foram instigadas por meio de perguntas ou materiais que sugerissem debates sobre emoções, dessa forma, as falas que denotam conteúdos emocionais são reproduzidas de forma espontânea e denotam sentimentos vivenciados pelos participantes e compartilhados dentro das vontades de cada um. A tradução das emoções foi baseada na representação da Roda das Emoções (PLUTCHIK, 2001), que ilustra as emoções em uma espécie de flor, na qual se misturam e dão origem a novas emoções.

Na realidade, o curso de formação e desenvolvimento docente para EMI representou desafios emocionais para os participantes, como era de se esperar na hipótese de pesquisa desta tese. Isso se deve ao fato de que rever práticas didáticas já estabelecidas requer mudanças de percepção metodológicas e quebra de paradigmas, muitas vezes de modos de ensinar já enraizados durante anos, temos professores que fizeram parte do curso com mais de 20 anos de universidade. Outra



questão importante: os participantes do curso são especialistas e titulados em suas áreas de atuação, entretanto, nem todos têm o desempenho que desejam no idioma inglês, e buscar desenvolvimento para aprimorar seu desempenho linguístico significa aceitar e enfrentar o desafio de que, para EMI, alguns docentes não se sentem tão preparados quanto se sentem em suas disciplinas específicas. Além das razões apontadas aqui, temos em nosso país um histórico de ensino de inglês enfraquecido, tantas vezes relegado aos estudantes mais abastados financeiramente, o que faz do inglês um capital cultural (BOURDIEU, 1977b) ao qual poucos tiveram acesso, tornando o tema delicado e com probabilidades grandes de rememorar questões de foro íntimo significativas para os docentes do curso e para tantos outros, em geral.

A sensibilidade da temática do EMI reverbera imbricações das emoções com construtos como crenças, identidade, investimento, agência, e provoca a necessidade de reflexões sobre como esses construtos estão embutidos em assuntos que dizem respeito aos projetos de internacionalização e de oferta de cursos e disciplinas em EMI nas universidades brasileiras. Martinez (2016) aponta que, no Brasil, a crença de que as pessoas que falam inglês provêm de origem socioeconomicamente privilegiada se fortaleceu, com evidência econômica observável, criando uma espécie de “guetização”, na qual a falta de conhecimento da língua inglesa pode marginalizar aqueles que não dispõem do mesmo capital cultural (BOURDIEU, 1977b), gerando uma lacuna política e social. Segundo Martinez (2016), é comum que as pessoas que não se identificam com aquelas cujas identidades se ligam a níveis socioeconômicos mais privilegiados entrem em conflito com essa identidade, que pode ser algo emocionalmente desafiador, especialmente nas relações acadêmicas. Siqueira (2017, p. 106) defende a necessidade de compreender a importância do “capital cultural” que o inglês representa no Brasil, e também no mundo, para melhor “entender o que significa lidar com questões como identidade, poder, conflitos raciais, mudança social, mobilidade global, para citar algumas, enquanto engajados no ensino”, e acomodar tais questões, de modo que possam ser trabalhadas e, quem sabe com o tempo, melhor compreendidas, combatidas e minimizadas.

Benesch (2017), em seus escritos sobre emoções, corrobora a ideia de que o ensino e a aprendizagem do inglês estão intrinsecamente ligados com as emoções. O tema é complexo por diversas razões, políticas, sociais, econômicas, históricas e tais questões não são facilmente ignoradas ou varridas para baixo do tapete, uma vez que

ressurgem e nisso, as emoções têm grande papel, uma vez que dão forma para os sentimentos que a aprendizagem ou os conflitos da aprendizagem podem gerar. Benesch (2017, p.12) reforça que ela “espera comunicar que o ensino do inglês conecta o afeto e o intelecto, o corpo e o trabalho, a paixão e a racionalidade, que são íntima e intrinsecamente, influenciados pelas relações de poder”<sup>56</sup>. Dessa forma, pesquisas que demonstrem as emoções vivenciadas pelos professores em contextos de internacionalização, como os das universidades que ofertam EMI, têm papel importante para que se considere os professores agentes fundamentais no processo de internacionalização, com iniciativas de atender às suas demandas para que a inserção de projetos de EMI ocorra de forma mais humanizada e inclusiva.

As emoções surgem no discurso dos participantes do curso EMI quando relatam desconforto ou receio de exposição em relação a aspectos como sua fluência, pronúncia ou erros estruturais percebidos em suas aulas ou materiais. Da mesma forma como as emoções surgem quando os participantes se declaram orgulhosos das suas aulas, dos seus slides e materiais, que após tantas discussões sobre planejamento e abordagens para ter aulas mais interativas e menos “centradas na figura do professor”, permitem que os participantes vislumbrem oportunidades de atuar no EMI em futuros de curto a longo prazo. A aceitação de que não se faz necessário ser proficiente e ter “desempenho impecável” no inglês também faz parte do elenco de emoções inferidas ao longo das unidades do curso, conforme descritas no capítulo 5 desta pesquisa.

O que se percebe a partir das emoções declaradas pelos participantes é que antigas crenças, como a de que “apenas pronúncias perfeitas são aceitas”, “que as aulas centradas no professor são mais adequadas para certas disciplinas” podem ser rebatidas e revisitadas, dando maior empoderamento e possibilidade de agência aos docentes, por meio de inovações didáticas e metodológicas, por exemplo. Questões relativas à identidade dos participantes também podem ser abordadas, ao compreenderem que o inglês como língua franca não prevê que seus usuários tenham proficiência em níveis altíssimos para lecionar, e que lecionar em EMI com o

---

<sup>56</sup> Tradução da autora para: “I also hope to communicate that English language teaching connects affect and intellect, body and work, passion and rationality, and that it is intimately and intricately influenced by power relations” (BENESCH, 2017, p. 12).

desempenho em inglês inferior até do que dos seus estudantes não altera sua identidade de docente especialista em sua área de conhecimento específico, ao contrário, permite que seus estudantes e docentes se beneficiem com leituras e discussões que podem enriquecer a qualidade das aulas. Canagarajah (2007, não p.) defende que os falantes de Inglês como Língua Franca não pertencem a regiões geográficas específicas, mas “habitam e praticam outras línguas e culturas em suas próprias localidades imediatas”, o que sugere o empoderamento dos agentes de EMI brasileiros, em empreitadas de utilizar o inglês para obter maior acesso a materiais publicados, maiores possibilidades de compartilhar suas pesquisas, maior desenvoltura para participar de congressos e eventos internacionais, sem preocupações com crenças como a de ter inglês perfeito, semelhante ao dos falantes nativos.

De acordo com Block (2007, p. 27), as “identidades são construídas socialmente, são autoconscientes, se apresentam como narrativas constantes que os indivíduos desempenham, interpretam e projetam no modo de vestir, de se movimentar, agir e usar a linguagem”. No caso específico dos professores universitários, suas identidades foram construídas a partir da sua história na docência, das suas experiências e construção do seu currículo. A forma como se relacionam com seus estudantes, colegas e a didática que adotam diz muito sobre sua identidade, e a internacionalização, a inserção de disciplinas em EMI nos cursos, sejam disciplinas deles mesmos ou dos seus colegas, impõem certas mudanças que exigem mudanças e novas construções identitárias. As emoções que derivam desses processos são bastante plurais e significativas e isso está representado em seus discursos. Oportunidades de revisitar as identidades e construir novas histórias e formas de agir, usar a linguagem ou lecionar são fundamentais e em conjunto com outros docentes, que tenham objetivos comuns, podem enriquecer o processo, fortalecer os participantes e revisitar crenças individuais ou compartilhadas. Block (2007) sugere que o processo de revisitar as identidades é conflituoso, que os indivíduos experimentam emoções ambivalentes, e reforça que a companhia de outros, em Comunidades de Prática, seja de modo presencial ou on-line, permite novos posicionamentos e o redirecionamento histórico-social, a saber:

O trabalho de rever a identidade ocorre na companhia de outros com os quais compartilham-se crenças, motivações, valores, atividades e práticas, o que pode ocorrer de forma presencial ou de modo eletrônico. Identidades são negociações de novos posicionamentos entre entrelaçamentos do passado, presente e futuro. Os indivíduos são formados por seus contextos histórico-sociais, mas também moldam seus histórico-sociais a medida que a vida acontece<sup>57</sup>. (BLOCK, 2007, p. 27)

Acredita-se que nesta pesquisa fica comprovada a representatividade das emoções práticas dos professores da UFPR participantes da Comunidade de Prática do curso EMI, que a oportunidade de compartilhar sentimentos, crenças, rever identidades e práticas permite aos docentes maior capacidade de agência sobre seus projetos profissionais individuais e coletivos, e que a possibilidade de trocar experiências com outros colegas e compartilhar emoções represente oportunidade ímpar de desmistificar crenças que podem interferir com o EMI.

### **Quais emoções se apresentam com maior recorrência? O que as emoções inferidas a partir do discurso dos participantes sugerem?**

Nos fóruns e narrativas foram inferidas as emoções mais recorrentes no discurso dos participantes do curso EMI. Nos capítulos 5.1, 5.2 e 5.3 as falas que representam as emoções de cada atividade do curso foram identificadas e são apresentadas na íntegra nos quadros e exemplificadas em cada emoção representada. Com o objetivo de sintetizar a recorrência das emoções, foram elaborados um quadro representativo das emoções e um gráfico com os percentuais de menção de cada uma.

As emoções representadas no curso EMI estão representadas no QUADRO 25 e, conforme descrito anteriormente, são dependentes da natureza das atividades de cada unidade. O que se percebeu é que as emoções são decorrentes de situações vivenciadas pelos participantes em algum momento de sua vida

---

<sup>57</sup> Tradução da autora para: "Identity work occurs in the company of others – either face-to-face or in an electronically mediated mode – with whom to varying degrees individuals share beliefs, motives, values, activities and practices. Identities are about negotiating new subject positions at the crossroads of the past, present and future. Individuals are shaped by their sociohistories but they also shape their sociohistories as life goes on. The entire process is conflictive as opposed to harmonious and individuals often feel ambivalent" (BLOCK, 2007, p. 27).

acadêmica ou profissional e que revelam situações comuns entre os membros do grupo. A maioria dos participantes demonstra interesse no curso e em aprender e aprimorar sua didática. Em relação à desaprovação, a emoção surge principalmente quando os participantes do curso percebem falta de motivação ou planejamento por parte dos professores mostrados nos vídeos ou dos professores cujas aulas foram ruins em suas memórias. Já o contrário ocorre também, os participantes demonstram admiração pelos professores que preparam suas aulas com qualidade e também demonstram admiração pela coragem de falar inglês e “meter a cara” ao utilizar o idioma e se arriscar, em aulas ou palestras, como a do Jaime Lerner. O otimismo e a alegria surgem a partir de bons resultados, bons materiais e o compartilhamento de boas práticas que reforçam que todos podem tentar se engajar no EMI, com boas técnicas de planejamento, por exemplo. A apreensão e o medo, emoções muito próximas na Roda das Emoções de Plutchik (2001), surgem do receio de exposição em relação ao seu desempenho em inglês, receio de que as aulas não saiam conforme planejado e que os alunos não participem ou aprendam. O quadro a seguir demonstra a recorrência das emoções em cada etapa do curso.

QUADRO 25 – EMOÇÕES INFERIDAS NAS ATIVIDADES DO CURSO EMI

<b>Unidade do curso</b>	<b>Emoções inferidas pela pesquisadora</b>
Fórum de apresentação	Alegria, Antecipação, Apreensão, Interesse e Otimismo
Unidade 1.1	Apreensão, Desaprovação e Interesse
Unidade 1.2	Admiração, Interesse e Medo
Unidade 1.3	Aceitação, Admiração, Medo e Otimismo
Unidade 2.1	Aceitação, Desaprovação e Medo
Unidade 2.2	Confiança e Medo
Unidade 3.1	Aceitação, Admiração, Alegria, Desaprovação e Medo
Narrativas	Aceitação, Alegria e Medo

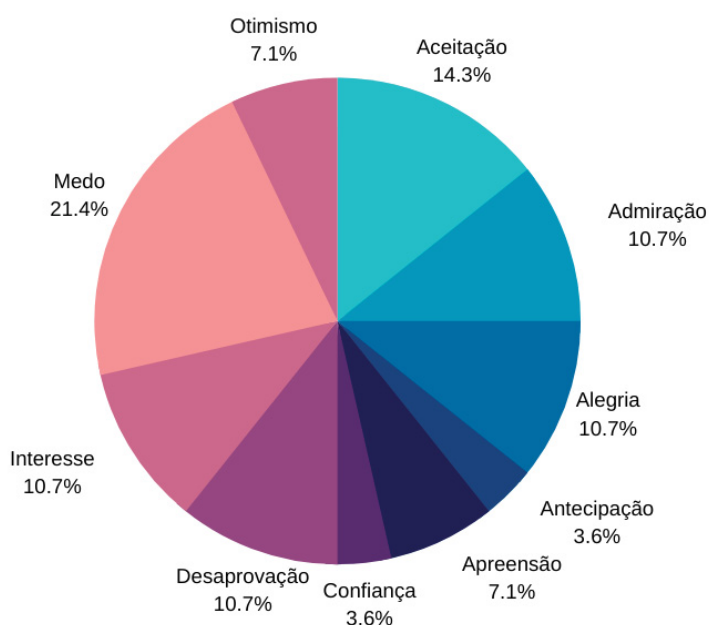
FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados inferidos no curso EMI e apresentados no capítulo 6 desta pesquisa.

Apesar de se basear em dados inferidos do discurso dos participantes do curso EMI, a recorrência das emoções nas unidades armazenadas no AVA demonstra uma repetição de algumas emoções, que se apresentam de forma mais intensa do que outras. A elaboração de um gráfico com as emoções declaradas pelos participantes possibilita quantificar numericamente o padrão de repetição das emoções e sua representatividade. Para elaborar o gráfico foram contabilizadas

todas as emoções inferidas em cada unidade do curso, conforme QUADRO 25 somadas as vezes que se repetiram e os dados de cada emoção foram lançados em um programa que elabora gráficos no site Canva<sup>58</sup>. O Medo aparece em primeiro lugar com 21,4% de representatividade. Na sequência aparece a Aceitação, com 14,3% das recorrências, seguida por Admiração, Alegria, Desaprovação e Interesse, todos com 10,7% de representatividade. As emoções de Apreensão e Otimismo aparecem com o mesmo percentual, com 7,1%, seguidas por Antecipação e Confiança com 3,1%. Ao se considerar a representação das emoções na roda de Plutchick, Medo e Apreensão estão em uma mesma linha e podem ser consideradas emoções afins e que se misturam, o que representaria 28,5% de medo e apreensão juntas. As emoções são representadas no GRÁFICO 5, a seguir.

GRÁFICO 5 – EMOÇÕES INFERIDAS NO CURSO EMI

#### Emoções Representadas nas Unidades do Curso EMI



FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados inferidos no curso EMI e apresentados no capítulo 6 desta pesquisa.

<sup>58</sup> O site encontra-se disponível em: [www.canva.com](http://www.canva.com). Acesso em: mar. 2021.

### **Quais são as dimensões da teoria do ROAD-MAPPING mais representativas no discurso dos participantes do curso?**

Nos fóruns e narrativas foram analisadas as dimensões do modelo de avaliação de EMI ROAD-MAPPING (DAFOUZ; SMIT, 2016), descrito no capítulo de metodologia dessa pesquisa e utilizado para analisar questões sobre o EMI que podem não estar diretamente ligadas as emoções, mas que são relevantes para analisar as complexidades do EMI como um todo e compreender melhor o discurso dos participantes do curso. Nos capítulos 5.1, 5.2 e 5.3 as falas que representam as dimensões de EMI de cada atividade do curso foram identificadas e são apresentadas na íntegra nos quadros e exemplificadas em cada dimensão identificada. Com o objetivo de sintetizar a recorrência das dimensões, foram elaborados um quadro representativo do ROAD-MAPPING e um gráfico com os percentuais de presença cada dimensão. As dimensões representadas no curso EMI estão representadas no QUADRO 26 e, conforme descrito anteriormente, são dependentes da natureza das atividades de cada unidade, podem ser interpretadas de forma diferente e se entrelaçam entre si. Para realizar a análise deste estudo, a pesquisadora optou por selecionar as dimensões mais recorrentes nos discursos dos participantes.

Dafouz, Heuttner e Smit (2018, p. 554) defendem em suas pesquisas que as dimensões e a complexidade do EMI vão “muito além de transformar o meio de instrução para a língua inglesa, sem considerar aspectos linguísticos e adaptações pedagógicas fundamentais”. A pesquisadora menciona que o processo de aprendizagem deve ser considerado com muito cuidado, contemplando todas as complexidades, para evitar que haja apenas “aprendizagem superficial” dos conteúdos, em oposição a “aprendizagem profunda” (MEYER; COYLE, 2017, p. 200). A aprendizagem profunda significa o “processo de integração de novos conteúdos a conteúdos já consolidados pelo aprendiz” (NOVAK, 2002, p. 549), isso ocorre de “forma consciente e não arbitrária, na qual os novos conceitos são acrescentados as estruturas cognitivas do estudante”, como se formassem elos de uma corrente que vão acrescentando novos elos a cada novo conteúdo. Nesse sentido, Dafouz *et al.* (2018, p. 554) mencionam que a linguagem é fundamental e é também o “instrumento que faz a ponte entre os níveis cognitivos, conceituais e comunicativos da aprendizagem”. Em IES internacionalizadas não anglófonas, de



acordo com a Dafouz, o desafio se torna maior, uma vez que os “docentes especialistas têm que lecionar e ao mesmo tempo, engajar os estudantes no discurso da sala de aula e nos letramentos acadêmicos em um idioma que não é a sua L1”.

Dessa forma, ter conhecimento linguístico específico sobre o vocabulário da sua área de atuação e das suas disciplinas, não implica em ter a disposição o conhecimento da linguagem oral necessária para lecionar em EMI, uma vez que são conhecimentos e habilidades diferentes (KLING, 2016). Isso pode ser observado nos discursos de alguns participantes do curso EMI, quando relatam ler bastante e utilizar materiais nas suas áreas específicas, entretanto, alguns não se sentem prontos para o desafio da oralidade durante uma aula inteira em inglês, centrada nos apontamentos e explicações do professor. O curso de EMI e as atividades e textos lidos, focaram amplamente na dimensão Práticas e Processos (PP), do modelo de ROAD-MAPPING, justamente para que o planejamento e a metodologia permitam maior protagonismo dos estudantes nas aulas, maior interação, acesso diferenciado aos materiais de leitura e conteúdos, afim de que o planejamento “compense” eventuais dificuldades em relação ao idioma, tanto por parte dos docentes quanto dos alunos. Por sua natureza voltada para a formação dos professores para lecionar em EMI, a maior recorrência que se percebe das dimensões de ROAD-MAPPING está em Práticas e Processos (PP), no entanto, outras dimensões também são apontadas na pesquisa, conforme QUADRO 26, a seguir.

QUADRO 26 – DIMENSÕES DE ROAD-MAPPING INFERIDAS NAS ATIVIDADES DO CURSO EMI

<b>Unidade do curso</b>	<b>Dimensões de ROAD-MAPPING inferidas pela pesquisadora</b>
Fórum de apresentação	Não fez parte das apresentações
Unidade 1.1	Agents (A) / Academic Discipline (AD) / Internationalization and Globalization (ING)/ Practises and Processes (PP)
Unidade 1.2	Agents (A) / Practises and Processes (PP)
Unidade 1.3	Practises and Processes (PP) / Roles of English (RO)
Unidade 2.1	(Language) Management (M) / Practises and Processes (PP)
Unidade 2.2	Academic Discipline (AD) / Roles of English (RO)
Unidade 3.1	Agents (A) / Academic Discipline (AD) / Practises and Processes (PP)
Narrativas	Academic Discipline (AD) / (Language) Management (M) / Practises and Processes (PP) / Roles of English (RO)

FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados inferidos no curso EMI e apresentados no capítulo 5 desta pesquisa.

Apesar do protagonismo da dimensão de **Práticas e Processos** (PP) nos fóruns e narrativas dos participantes, as dimensões Disciplinas Acadêmicas (AD), Agentes (A), Função do Inglês (RO), Gerenciamento de Linguagem (M) e Internacionalização e Glocalização (ING) também surgiram como temas do debate. As **Disciplinas Acadêmicas** (AD) fizeram parte das discussões, em especial por conta das especificidades de cada área, crenças sobre suas metodologias e características mais concretas ou abstratas dos conteúdos. A importância do professor universitário como **Agente** (A) do processo de ensino em EMI foi tema de muitos debates, que se integram aos discursos sobre planejamento. A **Função do Inglês** (RO) como língua franca foi amplamente discutida por meio de leituras, vídeos e debates, apesar de que a incorporação do conceito de língua franca demanda tempo e revisitações da discussão do tema. A dimensão de **Gerenciamento de Linguagem** (M) foi abordada pelos participantes e inferida pela pesquisadora em momentos nos quais os agentes colocam a importância do planejamento e da metodologia para diversificar as atividades e compensar por inseguranças ou questões linguísticas. A **Internacionalização e Glocalização** (ING) é relatada quando surgem aspectos culturais e específicos sobre as IES brasileiras ou a respostas dos brasileiros a aspectos linguísticos como sotaque.

Com o objetivo de quantificar a recorrência das dimensões nas falas dos participantes, a pesquisadora elaborou um gráfico com as dimensões mencionadas pelos participantes. Para a elaboração do gráfico foram contabilizadas as dimensões inferidas em cada unidade do curso, conforme QUADRO 26, somadas as vezes que se repetiram e os dados de cada dimensão foram lançados em um programa que elabora gráficos no site Canva. A recorrência maior foi da dimensão PP, com 31,6% de menção, AD aparece em segundo plano, com 21,1%, A e RO obtiveram 15,8% de ocorrência nas falas dos participantes, seguidas por (L)M com 10,5% e ING com 5,3%, a conferir no GRÁFICO 6, a seguir.

GRÁFICO 6 – DIMENSÕES INFERIDAS NO CURSO EMI

### Dimensões de ROAD-MAPPING Representadas nas Unidades do Curso EMI



FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados inferidos no curso EMI e apresentados no capítulo 5 desta pesquisa.

**Os participantes da Comunidade de Prática do curso EMI da UFPR demonstram pertencimento e engajamento com os outros participantes e com objetivos comuns da CP? O pertencimento se traduz em emoções? De que forma se apresentam essas demonstrações?**

A definição do curso EMI da UFPR como uma Comunidade de Prática se baseia em teóricos como Eckert e McConnell-Ginet (1992), Wenger (1998a) e Block (2007), quando defendem que indivíduos com objetivos comuns, que compartilham do mesmo padrão comportamental, associações com interesses comuns, ou conexões com certas instituições, podem se unir em busca de aprimoramento, crescimento, conquistas, entre outros objetivos que refletem os interesses do grupo. Eckert e McConnell-Ginet (1992, p. 464) definem CP como um “grupo de pessoas, que compartilham modos de agir, de pensar, falar, crenças, valores e relações de poder, e que se unem para alcançar objetivos comuns”. Wenger (1998b) postula que a experiência de participar no mundo é um fenômeno social, que reflete a

capacidade de aprendizagem constante dos seres humanos, portanto, a participação em comunidades de prática sociais é fundamental para a construção das identidades. Ainda segundo Wenger (1998a), para poder participar de CPs, os indivíduos devem compartilhar do mesmo capital cultural (BOURDIEU, 1977b, 1991), em termos de recursos e conquistas educacionais, para corresponder às características daquele grupo.

Diante disso, é possível afirmar que os docentes da UFPR que se inscreveram para participar do curso sobre EMI formaram uma Comunidade de Prática, composta por um grupo de professores do ensino superior da universidade, que têm o objetivo comum de lecionar em EMI, seja a curto, médio ou longo prazo, dispõem de interesses comuns, pertencem a uma mesma instituição e compartilham de capital cultural semelhante, em suas diversas áreas de atuação e conteúdos. As características dos participantes corroboram as premissas postuladas pelos teóricos sobre CP. A confirmação do sentimento de pertencimento à CP e do engajamento é perceptível ao longo do andamento do curso. Conforme as unidades foram evoluindo, os fóruns foram acontecendo e a participação dos professores foi se mostrando mais “à vontade” e confortável para compartilhar ideias, sugestões, receios, tanto que em diversos momentos os participantes agradecem pelo curso, agradecem e elogiam as ideias dos colegas, posicionam-se diante dos comentários dos outros, aspectos que foram interpretados pela pesquisadora como “pertencimento e engajamento” na CP.

Observa-se que no primeiro contato virtual deles, no fórum de apresentação, os comentários foram mais sucintos e eles não comentaram as postagens dos outros participantes. Sobre isso, a tutoria solicitou a cada participante que comentasse as falas de ao menos dois outros colegas. Apesar de parecer uma “imposição”, os comentários fazem parte da avaliação e instigam os participantes a lerem as postagens e se posicionarem, o que não ocorreu sem um “empurrão” do tutor, ao menos no início. Da mesma forma, nas unidades 3.1.2 e 3.1.3 não houve muita interação mais nos fóruns, os participantes apenas postaram seus slides, narrativas e vídeos, muitos alegam falta de tempo e atribulação com o início do semestre letivo, visto que o término do curso culminou em atividades que demandaram bastante dedicação e o início do segundo semestre letivo de 2019. Os demais fóruns das Unidades 1, 2 e 3.1 permitiram a avaliação positiva em relação à participação dos docentes na CP. Vale ressaltar que o gênero de discurso fórum

parece ser menos desafiador para as características culturais mais comunicativas dos brasileiros, é possível que o mesmo gênero represente um desafio maior para pesquisas em contextos culturais notoriamente menos comunicativos. O ambiente virtual pode ter contribuído para maior participação na CP, uma vez que o distanciamento físico proporciona menor exposição. Com o objetivo de detalhar alguns discursos que demonstram tal engajamento, algumas falas foram selecionadas a cada unidade, conforme QUADRO 27, a seguir.

QUADRO 27 – DISCURSOS REPRESENTATIVOS DE PERTENCIMENTO A CP DO CURSO EMI

Unidade do curso	Demonstrações de pertencimento na CP inferidas pela pesquisadora
Fórum de apresentação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I hope everyone is well. I want to share my good feelings with everyone! Good course for all of us.</li> <li>• I look forward to improving my skills and learning with all of you.</li> <li>• It's a pleasure to meet you!</li> </ul>
Unidade 1.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nowadays, teaching at the UFPR, I try to innovate, and be more attentive to my students' moods in order to motivate them, taking them and myself out of a comfort zone, hopefully turning my classes more attractive. Participating in this EMI course is one of my strategies!</li> <li>• Sorry, guys. I am a little bit late here, for I had some technical problems.</li> <li>• I agree with you P2, except that at certain level I believe that the relation/connection between teachers and students can be dependent of language, topic and culture.</li> <li>• Yeap! :)</li> </ul>
Unidade 1.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I liked all three presentations in the video. Congrats to my colleagues.</li> <li>• I think you are on to something! This could be a good way to break some ice. Encourage shy students to speak. Perhaps create a friendly atmosphere that will make students lose their fear of speaking English.</li> <li>• Thanks for being so helpful, tutor's name! To participate in this course is an effort I am doing to learn new ideas, adapting and adding them to my classes!</li> </ul>
Unidade 1.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• He knows he has a strong accent, but he faces the audience and he is successful in his speech. Even the song in the end... (I think I'm not so brave to try that!)</li> <li>• Some people ignore you completely just by speaking Portuguese with a strong accent. It was really very sad = (</li> <li>• Best sunday 4 everybody!</li> <li>• I agree with my colleagues. But I would like to underline the fact that he has prepared his talk regarding the audience.</li> <li>• True, he did not stop himself for fear of his accent disturbing his speech. This is a good example for us as we are venturing into EMI practices.</li> </ul>
Unidade 2.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yes, I'll need a 'other eyes' view of my material. You are invited to be my co-authors.</li> <li>• A glass of wine, a cup of coffee, and no deadlines at the corner... Excellent analysis! With all these challenges, and all our tasks, and deadlines and forms, we could build a network or a support group.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Really! I never found a sincere person who told me about qualities of wine in the class room, ggg. Good satudary guys</li> <li>• Exactly, P3. To teach in English is a challenge. And what these examples show is that even the material used in the classroom, such as the slides and the handouts, must be thoroughly prepared. I think this focus is something we can use as well when we are preparing classes in our native language: every step must be carefully considered.</li> </ul>
Unidade 2.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I fully agree with you, P4: outside Brazil is easier; People here demand perfection.</li> <li>• Hello P7! I loved the idea of the weekly "10 min talk" meetings. Could I copy your idea? Thank you for sharing!</li> <li>• Congratulations, P1! I hope to one day also teach a discipline in my area in English.</li> <li>• Hi P8, I think that B1/B2 level should be enough to start. Remembering that planning, practice, and use of technologies will help.</li> <li>• P4 I think we have to be protagonist in all our classes but not necessarily being the only voice. In my opinion to be protagonist we just need to lead the students in the learning process.</li> </ul>
Unidade 3.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sometimes the students have bad days too. Or they are too worried about another assessment that they can't concentrate in our class.</li> <li>• Dear P7, when we really like the subject, the class tends to be good, no doubt. What makes me very sad, sometimes, is to be obliged to fulfill a curriculum and to talk about many subjects I do not consider to be so important. As professors and intellectuals, of course, we must keep our interests very broad. So I use this thought as a stimulus to learn to appreciate what I normally would not.</li> <li>• I agree with P1, we don't have to have all the answers, and it is not a shame to say it to the students. The main point is to go after the answer and bring it back.</li> </ul>
Narrativas	Não houve interação nas narrativas

FONTE: Elaborado pela pesquisadora com base nos discursos dos fóruns curso EMI.

Os discursos apontados no QUADRO 27 demonstram que ao longo do curso os participantes foram desenvolvendo laços de afinidades que permitiram o compartilhamento de emoções, ideias, posicionamentos divergentes, cumprimentos informais e até comentários com descontração e “emojis”. Na interpretação dos dados de pesquisa ficou evidente que o sentimento de pertencimento e engajamento na CP se fez presentes durante o curso, isso se reflete em emoções e percebe-se até em um dos comentários o desejo de ter uma “rede de network ou grupo de apoio”, a saber: *“we could build a network or a support group”*. Os participantes compartilham práticas e sugestões, por exemplo, o encontro seminal em inglês do P7 em sua área, enquanto outros comentam e perguntam “se podem copiar a ideia”, que reforça o compartilhamento e a aprendizagem mútua, no trecho: *“Hello P7! I loved the idea of the weekly "10 min talk" meetings. Could I copy your idea? Thank you for sharing!”*.

Outros participantes declaram emoções de apreensão, ao dizer que não se sentem à vontade em se expor cantando para a turma, como o Jaime Lerner na Ted, enquanto outro demonstrou tristeza ao relatar que se sentiu ignorado por conta do seu sotaque. O compartilhamento dessas emoções faz que com os participantes se identifiquem como usuários do inglês e que vivenciam situações semelhantes, que vão contra a ideia de língua franca, possibilitando que o tema seja repetido e debatido com esperança de que um dia o conceito seja internalizado. Relembre-se Jenkins (2014), que defende em suas pesquisas sobre língua franca que os usuários do inglês tenham apoio para desenvolver sentimentos de agência, legitimizando e valorizando seu capital linguístico, em específico esta pesquisa refere-se aos docentes das IES, que são pesquisadores e docentes fundamentais em suas áreas, cujos saberes são importantíssimos para a internacionalização das universidades.



## 6 CONCLUSÃO

Altbach e De Wit (2020) na edição do *University World News* de março relataram preocupações sobre o início da pandemia de coronavírus e o seu impacto nas vidas de milhões de pessoas, nas economias e, em específico, na educação superior global. À época vislumbrava-se um cenário temporário de crise nas IES, com o cancelamento de conferências, viagens de docentes para países afetados, programas de ensino foram cancelados ou transferidos para mídias online, dentro do possível e dos recursos das instituições, e os programas para estudar no exterior também foram cancelados. Os autores previam queda na mobilidade de estudantes em geral, e reforçaram mudanças já observadas nos padrões de mobilidade anteriormente, apontando que países como o Brasil, o Irã e a Arábia Saudita vinham apresentando queda na mobilidade externa, enquanto países como Índia, Vietnã, Nigéria e Kenia apresentavam aumento no padrão de mobilidade acadêmica. Para Altbach e De Wit (2020), já havia queda nos resultados da mobilidade acadêmica para a Europa, América do Norte, Austrália em detrimento de destinos como Ásia e Oriente Médio<sup>59</sup>, o que representava mudança nos destinos padrões, contudo, ainda que houvesse mudanças nos destinos de mobilidade, a tradição de procura por estudar no exterior se mantinha.

Leask e Green (2020), em outra edição do *University World News* de maio, retomaram os impactos da COVID-19 para a educação superior e para a internacionalização. As autoras criticam a visão de internacionalização como sinônimo de mobilidade global, em detrimento da conectividade por meio de pesquisas, ensino e aprendizagem, bem como o caráter elitista da mobilidade, que apesar de seu potencial enorme de transformação social, privilegia poucos estudantes e deixa de aproveitar oportunidades de integrar as experiências internacionais e interculturais “em casa” com todos os alunos. Leask e Green (2020) defendem que a experiência pós-pandemia reforce a necessidade de “re-imaginar a

---

59

Para mais informações, ver: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200312143728370>. Acesso em: mar. 2021.

internacionalização”, com uma “pedagogia do encontro”<sup>60</sup>, que não se baseie apenas na mobilidade, mas que gere oportunidades de envolver os estudantes em aprendizagens interculturais e globais em sala de aula, nos campi das universidades e nas comunidades locais. Outro aspecto importante ressaltado pelas autoras é a migração global, que torna os estudantes locais cada vez mais globais e enriquece as oportunidades de aprendizagem em casa.

Passado quase um ano após o início da pandemia, na edição de janeiro do *University World News*, De Wit (2021), dentre outros autores e pesquisadores na área da internacionalização, não sabe precisar o futuro das IES e retomada das atividades, nem como será a educação superior pós-pandemia, apesar das recentes empreitadas de vacinação global. De acordo com De Wit (2021), o que se sabe é que: a) a desigualdade já existente entre os sistemas de educação superior tem aumentado; b) o ensino online que permite a colaboração e o networking acadêmico devem crescer; c) o ambiente acadêmico é uma comunidade interativa e o contato físico é vital e apreciado; e d) a mobilidade internacional física não vai desaparecer, mas a sua retomada é uma incógnita ainda. De Wit (2021) defende que a retomada da internacionalização seja voltada para a sociedade, que as ações sejam consistentes com necessidades globais, como por exemplo, combater as mudanças climáticas; priorizar a igualdade, a diversidade e a inclusão; aumentar a resiliência; entre outros aspectos que causem impacto positivo para o mundo, independentemente do hemisfério e das condições econômicas, uma vez que situações críticas como uma pandemia, não escolhem nações com base em suas condições econômicas.

Jenkins (2014, p. 124) já anunciava as mudanças nas geografias da internacionalização, conforme relatado anteriormente no capítulo 2,

[...] os custos das mensalidades cada vez mais altos nos países anglófonos, a dificuldade em obter documentações e vistos, o aumento da oferta de programas em EMI nas universidades de países não-anglófonos, a receptividade aos estudantes em países mais próximos geograficamente e o conforto linguístico de estudar em contextos onde o inglês é língua franca

---

<sup>60</sup> Para mais informações, ver: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200501141641136>. Acesso em: mar. 2021.

estavam se tornando cada vez mais interessantes para estudantes estrangeiros. Os relatos dos autores no *University World News*, entre 2020 e 2021, corroboram ainda mais as pesquisas de Jenkins, uma vez que a mobilidade acadêmica se tornou uma possibilidade remota, ao menos no presente, enquanto as iniciativas de colaboração e parceria nas pesquisas para soluções globais mostraram ser fundamentais para o mundo, bem como o compartilhamento de saberes acadêmicos. A crise econômica ampliada pela COVID-19, aliada ao aumento das moedas estrangeiras e desvalorização do real, aumentaram significativamente os custos da mobilidade acadêmica para os brasileiros, que já eram impraticáveis para a grande maioria.

A ideia de colaboração e compartilhamento entre as IES, reforça a compreensão de que a internacionalização deve estar voltada para a busca de conhecimento, o compartilhamento de ideias e inovações, o debate de soluções globais que possam impactar de forma positiva as comunidades locais onde estão inseridas as universidades. Mais do que nunca, a partir de 2020, reforçou-se a importância da pesquisa nas universidades e do compartilhamento de soluções globais, para apropriações locais e a solução de problemas das comunidades. Sousa Santos (2005, p. 215) define as universidades como espaços criativos, democráticos e emancipatórios, com a capacidade “de se auto-interrogar no mesmo processo em que interroga a sociedade”, além de defender que as universidades devem atuar para a construção de uma globalização alternativa, que não se dobre ao padrão contra hegemônico da costumeira globalização neoliberal.

Sousa Santos (2010) defende que a universidade pública urge por reformas democráticas que atendam às demandas sociais, reformas baseadas em um projeto que qualifique o país, bem como o insira em uma sociedade global, onde os problemas sociais locais ou nacionais, sejam resolvidos de forma coletiva, dialogada e contextualizada. Além disso, Sousa Santos (2010, p. 56) afirma que “a globalização contra-hegemônica da universidade pública deve fazer parte de um projeto político exigente”, apoiado pelos agentes que vão protagonizar as mudanças, ou seja, a universidade pública interessada em uma globalização alternativa, o estado nacional interessado em uma globalização solidária da universidade, e a sociedade civil organizada, interessada em fomentar parcerias e cooperação entre a universidade e a sociedade. A importância do envolvimento da universidade com a sociedade, por meio de ações comunitárias, pesquisa e projetos de intervenção social com vistas as necessidades locais, regionais e do país como um todo, se

reforçam em meio à internacionalização e aos efeitos da pandemia. Faz-se necessário mais do que nunca pensar em projetos que incluam e a comunidade interna e externa da universidade, trabalhando em conjunto para pensar em soluções locais, com vistas as oportunidades globais e internacionais, voltados para a internacionalização de forma glocalizada.

As mudanças no cenário global para as IES podem representar “re-imaginações” (LEASK; GREEN, 2020) ou “re-significações” (GIMENEZ, 2020) da internacionalização nas instituições brasileiras, em específico as instituições públicas, que considerem as necessidades locais, a inserção das comunidades nos projetos e a comunidade acadêmica que faz parte da “universidade não internacionalizada”. Ao se considerar o que Sousa Santos (2010) postula quando defende que o processo de globalização deve ser apoiado pelos agentes que vão protagonizar as mudanças, faz-se fundamental incluir nos projetos as visões e necessidades dos docentes. Atualmente temos quadros de docentes formados nas IES brasileiras, esses docentes estão na ponta final da internacionalização, a sala de aula, as pesquisas, a extensão, como eles percebem seu papel na internacionalização? Em relação ao EMI, como eles se percebem, aptos para lecionar? Apesar da internacionalização ser composta por várias iniciativas diferentes, o EMI está presente e pujante entre elas, independentemente de conceitos que percebem o EMI como a “Englishização” dos currículos.

Finardi *et al.* (2020) argumentam que as discussões relacionadas às políticas linguísticas e às línguas, em especial na internacionalização, representam uma cisão entre os linguistas e a opinião pública, uma vez que a adoção do inglês nos currículos brasileiros, desde o ensino básico, solidificou-se em detrimento aos outros idiomas, bem como o conceito de “Englishização” das IES gera desentendimentos com o protagonismo da língua nacional. Rajagopalan (2003b, p. 129) afirma que os “linguistas costumam focar nos efeitos negativos e nas consequências da globalização, buscando criar medidas que protejam e preservem as línguas nacionais”. De fato, é uma preocupação legítima, que encontra eco e reforço nas questões sociais, uma vez que o acesso aos outros idiomas no Brasil é para estudantes privilegiados economicamente, e o espalhamento de escolas bilingues, educação superior internacional e programas de intercâmbio educacional amplia o grave quadro de desigualdade já estabelecido historicamente. Entretanto, apesar de causar desconforto pessoal a essa pesquisadora, compreende-se que a educação

superior brasileira não pode paralisar suas ações à espera de um contexto ideal e favorável de igualdade social e acesso inclusive quando o mundo está globalizado e internacionalizado. Não é possível jogar o bebê com a água do banho e deixar de planejar para um futuro melhor. O desafio é como fazer parte de um projeto de internacionalização que seja bom para o Brasil e ao mesmo tempo não o exclua do circuito global?

Seguindo a visão de Dabija *et al.* (2014, p. 732) de que cada cultura sofre de maneiras diferentes as consequências da internacionalização, uma vez a diversidade de seus “percursos históricos, tradições e culturas” podem incompatibilizar a trajetória suave do processo de internacionalizar educação superior, faz-se necessário pensar criticamente em todos os aspectos e fatores locais e globais. As recentes mudanças nas geografias da internacionalização (ADRIANSEN, 2020) que ocorriam antes da pandemia de COVID-19 já representavam desafios para os projetos de internacionalização. Atualmente, em 2021, um ano após a pandemia é preciso repensar a abordagem e os projetos diante dos desafios econômicos e sanitários. É possível que a Internacionalização em Casa (IaH) seja mais reforçada e que projetos de internacionalização com parcerias curriculares e modelos de educação a distância ou híbridos sejam mais viáveis e possíveis. As universidades devem repensar o seu esforço e investimento para desenvolver modelos de cursos que estejam mais voltados para as necessidades das suas comunidades locais, trazendo oportunidades de crescimento e aprendizagem que beneficiem a sua população imediata. Nilsson (2003, p. 31), descreveu a IaH como “qualquer atividade relacionada a internacionalização que não envolva mobilidade externa”, e ao que parece, mais do que nunca a personalização dos processos, voltada para atender às demandas relacionadas às dificuldades relativas a mobilidade pós-COVID-19, tornaram-se pauta fundamental para a internacionalização.

O primeiro passo é ter uma visão crítica e despida de interesses político-econômico da internacionalização. Luke (2004, p. 28) define o processo de criticalidade como “uma experiência fora do corpo que permite que um indivíduo se perceba como um objeto de poder e se denomine assim”. A definição de análise

crítica de Luke (2004, p. 26) se chama “*self-othering*”, ou seja, colocar-se no lugar do outro, “fora do seu discurso epistemológico, fora do seu espaço político de origem”<sup>61</sup> para ter compreensão do outro, das razões, motivações, sofrimentos e necessidades do outro. Um planejamento educacional que proponha reformas e projetos de internacionalização deve ser embasado na análise crítica das realidades brasileiras, dos recursos, das necessidades, das especificidades e dos agentes envolvidos no processo. Colocar-se no lugar do “outro”, entenda-se por “outro” estudantes, docentes, membros não acadêmicos das IES, comunidades, cidades, estados, índices locais de resultados educacionais, enfim, tantos fatores complexos que envolvem qualquer re-significação na educação brasileira e toda a sua diversidade.

No caso específico desta pesquisa, “o outro” representa a UFPR e os docentes que lecionam ou pretendem lecionar em EMI na universidade. Os projetos de internacionalização devem levar em conta os fatores que podem interferir no andamento dos projetos da instituição como um todo, mas ao mesmo tempo devem considerar as particularidades e necessidades de cada área. Os projetos de EMI devem considerar a complexidade das dimensões do ROAD-MAPPING (DAFOUZ; SMIT, 2016) e como cada decisão pode impactar a universidade e os setores e áreas específicos. Os projetos devem, ainda, levar em conta os docentes e discentes da universidade, quais os seus interesses, desafios, necessidades e, principalmente, como podem ser incluídos no processo e o que têm a oferecer. Em relação às emoções, foco das pesquisas desta tese, como podem ser interpretadas, e mais especificamente, o que pode ser feito para que não representem entraves para os projetos da comunidade acadêmica em geral.

Gimenez (2020) descreve entre suas preocupações com a internacionalização a homogeneização que está implícita nas inspirações oriundas de países desenvolvidos, e reforça a necessidade das IES brasileiras “re-significarem” a internacionalização com percepções críticas acerca de questões como:

---

<sup>61</sup> Versão da autora para: “This definition paints a clear picture of the process of critical analysis, or what Luke calls “*self-othering*”: that is, “a sense of being beside oneself or outside oneself in another epistemological discourse, and political space than one typically would inhabit” (LUKE, 2004, p. 26).

a) quem tem o poder de definir o que pode ou não na internacionalização; b) quais desigualdades ela produz; c) qual o papel da linguagem nesse processo, um meio de comunicação neutro ou um reflexo de desigualdades; d) quais são as suas subjetividades; e) quem se beneficia com os seus resultados? (GIMENEZ, 2020, p. 10).

As dimensões de ROAD-MAPPING podem ser identificadas nas preocupações de Gimenez. Junto às preocupações ou às análises da autora poderiam ser incluídas questões relacionadas as emoções que decorrem do processo de internacionalização e preocupações com as consequências do EMI nas construções identitárias dos estudantes, professores e dos cursos. Conforme mencionado pelos participantes do curso EMI, as áreas têm características, necessidades e identidades distintas, o que serve para Medicina, por exemplo, pode não servir para Direito ou para Filosofia. O processo de internacionalização deve prever que projetos no “tamanho único”, que servem para todos, não vão dar conta das necessidades de todas as áreas, bem como não podem forçar ações que não cabem em outras.

Em relação ao curso EMI aqui pesquisado, a Comunidade de Prática que se construiu demonstrou ser um ambiente de desenvolvimento significativo para os professores universitários que participaram. O compartilhamento de experiências, desafios e inseguranças possibilitou um ambiente no qual os participantes puderam conhecer, discutir e questionar as crenças dos outros sobre ensino e EMI, bem como as crenças pessoais, tornando-os mais críticos e reflexivos. Para Barcelos (2004, p. 136), “as crenças podem atuar como lentes através das quais os alunos interpretam as novas informações recebidas durante sua formação”. No caso específico dos participantes do curso EMI, além do compartilhamento de informações, houve a oportunidade de perceber que não estão sozinhos em seus desafios, assim como identificar em seus pares sentimentos de insegurança comuns a muitos, o que pode ser um processo libertador no contexto acadêmico, quase que uma “autorização” para compartilhar sentimentos como insegurança, comuns em todos os meios, raramente relatados.

As dimensões de ROAD-MAPPING adotadas para analisar a complexidade do EMI no discurso so participantes do curso demonstram a importância e o protagonismo de Práticas e Processos (PP), ainda mais em se tratar de um curso voltado para metodologia de ensino e didática em contextos de EMI. Apesar disso os participantes relataram aspectos importantes relativos as dimensões Disciplinas



Acadêmicas (AD), todos compreendem as especificidades de cada área e disciplina, bem como as características dos conteúdos, que em muitas vezes determinam as abordagens adotadas no processo de ensino. Os Agentes (A) do ensino EMI mais apontados nos foruns de discussão foram os professores, sua importância em relação ao preparo das aulas e seleção dos materiais mais adequados e recursos para as aulas. Entretanto, em diversos momentos revelaram preocupação com a aprendizagem dos estudantes, além da importância de desenvolver o planejamento com base nas necessidades deles. Função do Inglês (RO), Gerenciamento de Linguagem (M) e Internacionalização e Glocalização (ING) também surgiram como temas do debate. A dimensão relacionada a Função do Inglês (RO) fez parte das preocupações dos professores e também foi tema central de algumas leituras, videos e debates, apesar do conceito de lingua franca ter sido bastante reforçado e discutido, compreende-se que a incorporação do conceito na prática demanda tempo e revisitações do tema. O Gerenciamento de Linguagem (M) foi abordado pelos participantes nos momentos em que relataram a importância do planejamento e da metodologia para diversificar as atividades e compensar por inseguranças ou questões linguísticas. A dimensão da Internacionalização e Glocalização (ING) surgiu com menor frequência que as outras, o que não reduz sua importância, contudo revela que não foi evidenciada nas atividades propostas no curso. Quando foi mencionada, a ING se referiu a aspectos culturais e específicos das IES brasileiras ou a respostas dos brasileiros a aspectos linguísticos como sotaque.

As emoções são reveladas a cada unidade do curso, o que reforça a sua representatividade e importância. Foram relatadas situações de desconforto ou receio de exposição em relação a aspectos como fluência, pronuncia ou erros estruturais nas aulas ou materiais. Outros momentos revelam emoções de orgulho e apreciação em relação às aulas e aos materiais produzidos, bem como orgulho e admiração relacionados aos materiais e produções dos colegas de curso. Os participantes demonstram também emoções de alegria após as discussões sobre planejamento e abordagens, motivados a produzir aulas mais interativas e centradas no aluno, ao mesmo tempo em que vislumbram oportunidades de atuar no EMI futuramente. Entre as emoções compartilhadas, a aceitação foi muito significativa quando os participantes demonstraram que não é necessário ser proficiente, como C1 ou C2 e ter desempenho impecável no inglês para lecionar, isso é fundamental para o planejamento do EMI na instituição.

A sensibilidade da temática do EMI reverbera imbricações das emoções com construtos como crenças, identidade, investimento, agência, e provoca a necessidade de reflexões sobre como esses construtos estão embutidos em assuntos que dizem respeito aos projetos de internacionalização, o desenvolvimento de políticas linguísticas e de oferta de cursos e disciplinas em EMI nas universidades brasileiras. Siqueira (2017, p. 106) defende a necessidade de compreender a importância do “capital cultural” que o inglês representa no Brasil, e também no mundo, para melhor “entender o que significa lidar com questões como identidade, poder, conflitos raciais, mudança social, mobilidade global, para citar algumas, enquanto engajados no ensino”, e acomodar tais questões, de modo que possam ser trabalhadas e, quem sabe com o tempo, melhor compreendidas, combatidas e minimizadas. Dessa forma, pesquisas que demonstrem as emoções vivenciadas pelos professores em contextos de internacionalização, como os das universidades que ofertam EMI, têm papel importante para que se considere os professores agentes fundamentais no processo de internacionalização, com iniciativas de atender às suas demandas para que a inserção de projetos de EMI ocorra de forma mais humanizada e inclusiva.

No caso específico dos professores universitários, suas identidades foram construídas a partir da sua história na docência, das suas experiências e construção do seu currículo. A forma como se relacionam com seus estudantes, colegas e a didática que adotam diz muito sobre sua identidade, e a internacionalização, a inserção de disciplinas em EMI nos cursos, sejam disciplinas deles mesmos ou dos seus colegas, impõem certas mudanças que exigem novas construções identitárias. As emoções que derivam desses processos são bastante plurais e representativas, o que se revela em seus discursos nessa pesquisa. Oportunidades de revisitar as identidades e construir novas histórias e formas de agir, usar a linguagem ou lecionar são fundamentais e em conjunto com outros docentes, que tenham objetivos comuns, podem enriquecer o processo, fortalecer os participantes e revisitar crenças individuais ou compartilhadas.

Defende-se nesta pesquisa que existe ampla representatividade das emoções no discurso dos professores da UFPR, participantes da CP do curso EMI. Entende-se também que diante dos desafios impostos recentemente para a internacionalização no mundo, é fundamental investir em projetos locais de re-significar o que se entende por internacionalizar, assim como é fundamental incluir os agentes envolvidos nesse processo, no planejamento e na elaboração das políticas linguísticas institucionais, regionais e nacionais, além do envolvimento na execução das ações. É fundamental respeitar e privilegiar os conhecimentos específicos dos docentes nos processos de internacionalização, e incorporar construtos e saberes dos pesquisadores e docentes da Linguística Aplicada na construção coletiva de projetos e políticas linguísticas, de modo a contemplar as complexidades relacionadas as emoções, crenças e identidades. Para Swain (2013, p. 205), as “emoções são vistas como um elefante na sala, pouco pesquisadas e inferiores à racionalidade”, isso certamente está mudando e nos discursos inferidos na CP aqui pesquisada ficou evidente que não se “esconde o elefante”, o melhor a fazer é lidar com ele, compartilhar as emoções, mostrar que os docentes não estão sozinhos em seus anseios, que os desafios são compartilhados também e mais comuns do que se antecipa. Acredita-se, aqui, que a possibilidade de trocar experiências com os colegas e compartilhar emoções é uma forma de humanizar o EMI, desmistificar crenças consolidadas ao longo do tempo e rever construções identitárias no sentido de empoderar os docentes.

## REFERÊNCIAS

- ABU-LUGHOD, L.; LUTZ, C. A. Introduction: Emotion, discourse, and the politics of everyday life. *In*: LUTZ, C; ABU-LUGHOD, L. (ed.). **Language and the politics of emotion**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 1-23.
- ADRIANSEN, H. K. Internationalization of Higher Education is not Neutral. **University World News**. February, 08, 2020. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200204102252726>. Acesso em: 25 nov. 2020.
- AGUDO, J. de D. M. Introduction and overview. *In*: AGUDO, J. de D. M. (ed.). **Emotions in Second Language Teaching**. Switzerland: Springer International Publishing, 2018. p. 1-16.
- AHMED, S. **The cultural politics of emotion**. New York: Routledge, 2004.
- AIREY, J. EAP, EMI or CLIL?. *In*: HYLAND, K.; SHAW, P. (ed.) **The Routledge handbook of English for academic purposes**. London: Routledge, 2016. p. 95-107.
- ALTBACH, P.; DE WIT, H. The dilemma of English. **International Higher Education**, n. 100, winter, p. 28-30, 2020. Disponível em: <https://www.internationalhighereducation.net/api-v1/article/!/action/getPdfOfArticle/articleID/2822/productID/29/filename/article-id-2822.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.
- ALTBACH, P.; KNIGHT, J. The Internationalization of higher education: motivations and realities. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007.
- ANDERSON, B. **Imagined communities**: reflections on the origin and spread of nationalism. Revised edition. London-New York: Verso, 2006.
- ARAGÃO, R. C. Cognição e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 2, p. 101-120, 2005.
- ARAGÃO, R. C. **São as histórias que nos dizem mais**: emoção, reflexão e ação na sala de aula. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2007.
- ARAGÃO, R. C. A dimensão afetiva no ensino e na aprendizagem de L2. *In*: MAGALHÃES, J. S. de; TRAVAGLIA, L. C. **Múltiplas perspectivas em Linguística**. Uberlândia: EDUFU, 2008.
- ARAGÃO, R. Beliefs and emotions in foreign language learning. **System**, v. 39, p. 303-313, 2011.
- ARNOLD, J. Towards more humanistic English teaching. **ELT**, v. 52, n. 3, p. 122-147, 1998.

ARNOLD, J. **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ARNOLD, J.; BROWN, H. D. A map of the terrain. *In*: ARNOLD, J. (ed.). **Affect in language learning**. New York: Cambridge University Press, 1999. p. 1-27.

ARROYO, M. A Universidade e a Formação do Homem. *In*: SANTOS, G. A. (org.). **Universidade, Formação e Cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

BAKHTIN, M. **Speech Genres and Other Late Essays**. Austin: University of Texas Press, 1986.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002.

BARCELOS, A. M. F. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a deweyan approach**. 2000. 369 f. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua) – The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre a aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem e Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.

BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015.

BARCELOS, A. M. F. EMOFOR – Emoção e Formação. **A importância do conhecimento sobre nossas formações**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KV44wSq8VxE&feature=youtu.be>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Introduction to Beliefs and about SLA revisited. **System**, v. 39, n. 3, p. 281-289, 2011.

BARIOLA, E.; GULLONE, E.; HUGHES, E. K. Child and adolescent emotion regulation: The role of parental emotion regulation and expression. **Clinical child and family psychology review**, v. 14, n. 2, p. 198, jun. 2011.

BARKHUIZEN, G. P. Discovering learners' perceptions of ESL classroom teaching/learning activities in a South African Context. **TESOL Quarterly**, v. 32, n. 1, p. 85-108, 1998.

BARNES, M. Encouraging communication through the use of educational social media tools. **Australian Journal of Applied Linguistics**, v. 2, n. 2, p. 47-60, 2019.

BAUMVOL, L; SARMENTO, S. **A internacionalização em casa e o uso de inglês como meio de instrução**. Echoes, Florianópolis, 2016.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. *In*: CURAJ, A. *et al.* (ed.). **The European Higher Education Area**. New York: Springer, 2015. p. 59-72.

BENESCH, S. **Considering Emotions in Critical English Language Teaching – theories and praxis**. New York: Routledge, 2012.

BENESCH, S. **Emotions and English Language Teaching**. New York: Routledge, 2017.

BENZIE, D.; MAVERS, D.; SOMEKH, B.; CISNEROS-COHERNOUR, E. J. Communities of Practice. *In*: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (ed.). **Research Methods in the Social Sciences**. London: Sage Publications, 2005.

BLOCK, D. **The social turn in second language acquisition**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2003.

BLOCK, D. **Second language identities**. London: Continuum, 2007.

BLOMMAERT, J. **The Sociolinguistics of Globalisation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and superdiversity. **MMG Working Papers**, p. 1-36, 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOSMA, H. A.; KUNNEN, E. S. **Studies in emotion and social interaction**. Identity and emotion: Development through self-organization. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

BOURDIEU, P. The economics of linguistic exchanges. **Social Science Information**, v. 16, n. 6, p. 645-668, 1977a.

BOURDIEU, P. Cultural reproduction and social reproduction. *In*: KARABEL, I., HALSEY, A. H. **Power and ideology in education**. New York: Oxford University, 1977b. p. 487- 511.

BOURDIEU, P. **Language and Symbolic Power**, Cambridge: Polity Press, 1991.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução - Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Rio de Janeiro: VOZES, 1975.

BRADFORD, A.; BROWN, H. Road-mapping English-medium instruction in Japan. *In*: BRADFORD, A.; BROWN, H. (org.). **English-medium instruction in Japanese higher education: Policy, challenges and outcomes**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2018. p. 3-13.

BROWN, J. S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. Situated cognition and the culture of learning. **Educational Researcher**, v. 32, p. 32-42, jan.-feb. 1989.

BRUDNER, L. A.; WHITE, D. R. Language attitudes: Behavior and intervening variables. **Sociolinguistic studies in language contact: Methods and cases 6**, 1979.

CALVO, L. C. S.; ALONSO, M. P. O. The internationalization of higher education and English in Brazil: a state-of-the-art study. *In*: CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M.; PASSONI, T. P. **Language Policies and Internationalization of Higher Education Institutions in Brazil**: contributions from applied linguists. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

CANAGARAJAH, A. S. Lingua franca English, multilingual communities and language acquisition. **The Modern Language Journal**, New York, v. 91, n. s1, p. 923- 939, 2007.

CELIN UFPR. 2020. Disponível em: <http://www.celin.ufpr.br/>. Acesso em: Out. 2020.

CHAPLIN, T. M.; ALDAO, A. Gender differences in emotion expression in children: a meta-analytic review. **Psychological bulletin**, v. 139, n. 4, p. 735, jul. 2013.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Massachusetts: MIT Press, 1965.

CIÊNCIA SEM FRONTEIRA. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em: mar. 2021.

CROSS, D. I.; HONG, J. Y. Beliefs and Professional Identity: Critical Constructs in Examining the Impact of Reform on the Emotional Experiences of Teachers. *In*: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (ed.). **Advances in Teacher Emotion Research**: the impact on teachers lives. Dordrecht: Springer, 2009.

DABIJA, D. C.; POSTENICU, C.; POP, N. A. Methodology for Assessing the Degree of Internationalization of Business Academic Study Programmers. **Anfiteatru Economic**, v. 16, n. 37, p. 726-745, 2014.

DAFOUZ, E. English-medium instruction and teacher education programmes in higher education: ideological forces and imagined identities at work. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 21, n. 5, p. 540-552, 2018.

DAFOUZ, E.; HEUTTNER, J.; SMIT, U. New Contexts, New Challenges for TESOL: Understanding Disciplinary Reasoning in Oral Interactions in English-Medium Instruction. **TESOL Quarterly**, v. 52, n. 3, p. 540-563, 2018.

DAFOUZ, E.; SMIT, U. Integrating Content and Language in Higher Education: An Introduction to English-Medium Policies, Conceptual Issues and Research Practices Across Europe. s. **AILA Review**, v. 25, n. 1, p. 397-415, 2012.



DAFOUZ, E.; SMIT, U. Towards a dynamic conceptual framework for English-medium education in multilingual university settings. **Applied Linguistics**, v. 37, n. 3, p. 397-415, 2016.

DAFOUZ, E.; SMIT, U. A sociolinguistic approach to the multifaceted roles of English in English-medium education in multilingual university settings. *In*: LLINARES, A.; MORTON, T. (org.). **Language learning and language Teaching**, p. 287-306, 2017. Disponível em: <https://benjamins.com/catalog/lllt.47.17daf>. Acesso em: Nov. 2020.

DAFOUZ, E.; SMIT, U. The ROAD-MAPPING Framework. *In*: DAFOUZ, E.; SMIT, U. (org.) **ROAD-MAPPING English Medium Education in the Internationalised University**. London: Palgrave Pivot, Cham, 2020. p. 39-68.

DALTON-PUFFER, C. Introduction to part III: Discourse analysis and CLIL. *In*: LLINARES, A.; MORTON, T. (org.). **Language learning and language teaching**. 2017. p. 167-181.

DARVIN, R.; NORTON, B. Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 35, p. 36–56, 2015.

DARWIN, C. **The expression of the emotions in man and animals**. New York: The Appleton & Company, 1897.

DEARDEN, J. **English as a medium of instruction** – a growing global phenomenon. British Council. Oxford: Oxford University Press, 2014.

DEARDEN, J. The Changing Roles of EMI Academics and English Language Specialists. *In*: KIRKGÖZ, Y.; DIKİLİTAŞ, K. (ed.). **Key Issues in English for Specific Purposes in Higher Education**. English Language Education, v. 11. London: Springer, 2018.

DEARDEN, J.; MACARO, E. Higher education teachers' attitudes towards English medium instruction: A three-country comparison. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, v. 6, n. 3, p. 455-486, 2016.

DEWAELE, J. Investigating the psychological and emotional dimensions on instructed language learning: obstacles and possibilities. **The Modern Language Journal**, v. 89, n. 3, p. 307-380, 2005.

DEWAELE, J. M. Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. **Anglistik: International Journal of English Studies**, v. 22, n. 1, p. 23-42, 2011.

DEWAELE, J. M. On emotions in foreign language learning and use. **The Language Teacher**, v. 39, n. 3, p. 13-15, 2015.

DEWAELE, J. M.; MACINTYRE, P.; BOUDREAU, C.; DEWAELE, L. Do girls have all the fun? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. **Theory and Practice of Second Language Acquisition**, v. 2, n. 1, p. 41-63, 2016.

DE WIT, H. **Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues**. Netherlands: NVAO, 2010. p. 1-28.

DE WIT, H. de. Globalisation and Internationalisation of Higher Education. **RUSC**, Barcelona, v. 8, n. 2, 2011a.

DE WIT, H. de. Internationalization of higher education: nine misconceptions. **International Higher Education**, n. 64, 2011b.

DE WIT, H. Internationalisation must be for all. **University World News**, July 15, 2016. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20160712085821857>. Acesso em: 25 nov. 2020.

DE WIT, H. It's getting harder to predict the future of HE. **University World News**, January 16, 2021. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210115105133419>. Acesso em: 20 fev. 2021.

DE WIT, H.; HUNTER, F. The future of internationalization of higher education in Europe. **International Higher Education**, v. 83, n. 2-3, 2015. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9073>

DINIZ PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, 1999.

DOIZ, A.; LASAGABASTER, D.; SIERRA, J. M. **English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges**. Great Britain: Multilingual Matters, 2012.

DÖRNYEI, Z.; RYAN, S. **The psychology of the second language learner revisited**. New York: Routledge, 2015.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês**. 2012. 258 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ECKERT, P.; MCCONNELL-GINET, S. Think Practically and Look Locally: Language and Gender as Community-Based Practice. **Annual Review of Anthropology**, v. 21, p. 461-490, 1992.

EKMAN, P. Facial expression and emotion. **American Psychologist**, v. 48, p. 384-392, 1993.

EKMAN, P. Basic emotions. *In*: DALGLEISH, T.; POWER, M.J. **Handbook of cognition and emotion**. London: John Wiley & Sons, 2000.

EKMAN, P.; CORDARO, D. What is meant by calling emotions basic? **Emotion Review**, v. 3, p. 364-370, 2011.

ELLIS, R. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

EMOTION. *In: Oxford Learner's Dictionary*, 2020. Disponível em: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/emotion?q=emotion>. Acesso em: 25 ago. 2020.

EVANS, S. Disputes and deliberations over language policy: The case of early colonial Hong kong. **Language Policy**, n. 7, p. 47 – 65, 2008.

FILL, A.; PENZ, H. Ecolinguistics in the 21st century: New orientations and future directions. *In: FILL, A.; PENZ, H. (org.). The Routledge handbook of ecolinguistics*. Abingdon, UK: Routledge, 2018. p. 437-443.

FINARDI, K. R. The slaughter of Kachru's five sacred cows in Brazil: affordances of the use of English as an international language. **Studies in English Language Teaching**, v. 2, n. 4, p. 401-411, 2014.

FINARDI, K. R. English as a global language in Brazil: a local contribution. *In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; SIMÕES CALVO, L. C. (ed.). English as a Lingua Franca in Teacher Education: a Brazilian Perspective*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2017. p. 71-86.

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. Internacionalização, rankings e publicações em inglês: a situação do Brasil na atualidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, p. 600-626, 2017.

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F.; AMORIM, G. B.; PICCIN, G. F. O. Internationalization and language policies in Brazil: quality and assessment evidence from a glocal proposal. *In: CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M.; PASSONI, T. P. Language Policies and Internationalization of Higher Education Institutions in Brazil: contributions from applied linguists*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

FINARDI, K. R.; ORTIZ, R. A. Globalization, Internationalization and Education: What is the Connection? **IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education**, v. 1, 18-25, 2015.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V.; MOMM, C. F. Tecnologia na Educação: o caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão. **Cadernos do IL**, n. 46, p. 193-208, 2013.

FOGAÇA, F. C. Comunidades de prática e a ilusão do jardim do Éden. *In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. de. (org.). Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teórico-metodológicas*. Campinas: Pontes, 2014.

FONSECA, R. M. UFPR comemora aprovação de R\$ 48,6 milhões do Capes Print para plano de internacionalização. **Agência Internacional da UFPR**, 28 de agosto, 2018. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portafulpr/noticias/ufpr-comemora-aprovacao-de-r-486-milhoes-do-capes-print-para-plano-de-internacionalizacao/>. Acesso em: out. 2020.

FORTES, R. Política científica no Brasil: dilemas em torno da internacionalização e do inglês. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 16, n. 1, p. 151-190, 2016.

FREDRICKSON, B. L. The broaden-and-build theory of positive emotions. **Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences**, v. 359, n. 1449, p. 1367-1378, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogy of indignation**. Boulder: Paradigm, 2004.

FRIJDA, N.; MESQUITA, B. Beliefs through emotions. *In*: FRIJDA, N.; MANSTEAD, A.; BEM, S. (ed.). **Emotions and beliefs: how feelings influence thoughts**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 45-77.

GARCÍA, O.; SYLVAN, C.E. Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities and pluralities. **Modern Language Journal**, v. 95, n. 3, p. 385-400, 2011.

GASS, S.; SELINKER, L. **Second language acquisition: an introductory course**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1994.

GEE, J. P. **An introduction to Discourse Analysis: theory and method**. London: Routledge, 1999.

GEOCAPES. Concessão de bolsas de pós-graduação da Capes no Brasil. 2020. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes>. Acesso em: nov. 2020.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991a.

GIDDENS, A. **Modernity and Self-Identity: self and society in the late modern age**. Cambridge: Polity, 1991b.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIEVE, S.; MILLER, I. K. **Understanding the language classroom**. New York: Palgrave, 2006.

GILLEN, J.; PETERSEN, A. Discourse Analysis. *In*: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (ed.). **Research Methods in the Social Sciences**. London: Sage Publications, 2005.

GIMENEZ, T. Language issues in the internationalization of higher education in Brazil. *In*: CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M.; PASSONI, T. P. **Language Policies and Internationalization of Higher Education Institutions in Brazil: contributions from applied linguists**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

GOLEMAN, D. **Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ?**. London: Bloomsbury, 1995.

GRADDOL, D. **English next**: Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'. British Council, 2006. <http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/books-english-next.pdf>. Acesso em: 20 de Nov. 2020.

GRAVES, K. **Designing language courses**: a guide for teachers. Boston: Heinle & Heinle, 2000.

GROSS, J. J. **Handbook of emotion regulation**. London: The Guilford Press, 2013.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa *Versus* Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio-ago. 2016.

HALL, S. Quem precisa de identidade? *In*: DA SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

HALU, R. C. **Formação de formadoras de professoras de Inglês em contexto de Formação Continuada (NAP-UFPR)**. 2010. 247 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

HALU, R. C. O professor formador como objeto de pesquisa e o início das pesquisas no Brasil sobre formadores de professores de línguas estrangeiras. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 161-174, 2014.

HAUGEN, E. **The Ecology of Language**. Stanford: Stanford University Press, 1972.

HORWITZ, E. K. Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. **TESOL Quarterly**, v. 20, n. 3, p. 559-562, 1986.

HORWITZ, E. K. Language anxiety and achievement. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 21, p. 112-126, 2001.

HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, J. Foreign language classroom anxiety. **The Modern Language Journal**, v. 70, n. 2, p. 125-132, 1986.

HUDZIK, J. K. **Comprehensive internationalization**: Institutional pathways to success. New York: Routledge, 2014.

HULT, F. M. Analysis of language policy discourses across the scales of space and time. **International Journal of the Sociology of Language**, v. 2010, n. 202, p. 7–24, 2010.

HULTGREEN, A. K. English language use at the internationalized universities of northern Europe: is there a correlation between Englishisation and world rank? **Multilingua**, v. 33, n. 3-4, p. 389-411, 2014.

HYMES, D. **Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality**: toward an understanding of voice. London: Taylor & Francis, 1996.

HYNNINEN, N. ICL at the micro level: L2 speakers taking on the role of language experts. **AILA Review**: Benjamins, v. 25, n. 1, p. 13-29, 2012.

JACOBS, C. Towards s critical understanding of the teaching of discipline-specific academic literacies: Making the tacit explicit. **Journal of Education**, v. 41, n. 1, p. 59-82, 2007.

JENKINS, J. Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 157-181, 2006.

JENKINS, J. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. **World Englishes**, v. 28, n. 2, 2009.

JENKINS, J. **English as a Lingua Franca in the International University**: The Politics of Academic English Language Policy. London: Routledge, 2014.

JOHNSTONE, B. **Discourse Analysis**. Oxford: Blackwell, 2002.

JOOSTE, N.; HELETA, S. Global citizenship versus globally competent graduates: a critical view from the South. **Journal of Studies in International Education**, v. 21, n. 1, p. 39-51, 2016.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. Entre as aspas das fronteiras: internacionalização como prática agonística. *In*: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (ed.). **Políticas Linguísticas, ensino de línguas e formação docente**: desafios em tempos de globalização e internacionalização. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 61-97.

JORDÃO, C.M. A Língua Inglesa como Commodity: direito ou obrigação de todos? **Conhecimento Local e Conhecimento Universal**, v.3, p.272-295, 2004.

JORDÃO, C.M. Decolonizing identities: English for Internationalization in a Brazilian University. **Interfaces Brasil/Canadá**, Canoas, v. 16, n. 1, p. 191-209, 2016.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. *In*: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (ed.). **English in the World**: teaching and learning the language and literatures. Cambridge: CUP, 1985. p. 11-30.

KALOCSAI, K. **Communities of Practice and English as a Lingua Franca**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2014.

KANNO, Y.; NORTON, B. Imagined communities and educational possibilities: introduction. **Journal of Language, Identity, and Education**, v. 2, n. 4, p. 241-249, 2003.

KAPLAN, R. B.; BALDAUF, R. B. **Language Planning from Practice to Theory**. Bristol: Multilingual Matters, 1997.



KIRKPATRICK, A. The language(s) of HE: EMI and/or ELF and/or multilingualism? **The Asian Journal of Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 4-15, 2014.

KLING, J. Content teachers engaged in English medium instruction in Denmark. *In*: CRANDALL, J.; CHRISTISON, M. A. (ed.). **Teacher education and professional development in TESOL: Global perspectives**. New York: Routledge, 2016. p. 224-239.

KNIGHT, J. Internationalization of Higher Education: A conceptual framework. *In*: KNIGHT, J., DE WIT, H. (ed.). **Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries**. Amsterdam: European Association for International Education, 1997. p. 5-19.

KNIGHT, J. **The Impact of GATS and Trade Liberalisation on Higher Education, in Globalisation and the Market in Higher Education: Quality, Accreditation and Qualifications**. Paris: UNESCO, 2002. p. 191-209.

KNIGHT, J. Updating the definition of internationalization. **International Higher Education**, v. 33, n. 2-3, 2003.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

KNIGHT, J. Is internationalization having an identity crisis? **Programme on Institutional Management in Higher Education**, 2011. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/imhe/48506334.pdf>. Acesso em: 1 set. 2020.

KNIGHT, J. The changing landscape of higher education internationalization - For better or worse? *In*: LAW, D.; HOEY, M. (org.). **Perspectives on the internationalisation of higher education**. Abingdon, UK: Routledge, 2018. p. 13-19.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. **Internationalisation: Unintended Consequences?** Massachusetts: The Boston College, 1997.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. Language-learning tasks: teacher intention and learner interpretation. **ELT Journal**, v. 45, n. 1, p. 98-107, 1991.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a post method pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. Forum Critical Language Pedagogy. A post method perspective on English language learning. **World Englishes**, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003.



KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. *In*: MOITA LOPES, L. P. (ed.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

LARSEN-FREEMAN, D. Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. *In*: KRAMSCH, C. (ed.). **Language acquisition and language socialization, ecological perspectives**. London; New York: Continuum, 2002. p. 31-46.

LAUS, S. Alguns desafios postos pelo processo de internacionalização da educação superior no Brasil. **IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35810/Sonia%20Pereira%20Laus%20-%20ALGUNS%20DESAFIOS%20POSTOS.pdf?sequence=4>. Acesso em: mar. 2021.

LAUS, S. P. **A internacionalização da educação superior**: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina. 2012. 331 f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração, Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEASK, B.; GREEN, W. Is the pandemic a watershed for internationalization? **University World News**, May 02. 2020. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200501141641136>. Acesso em: 10 fev. 2021.

LEI, Q. EFL teachers' factors and students' affect. **US-China Education Review**, v. 4, n. 3, p. 60-67, 2007.

LEIGHTON, S. R. Aristotle and the Emotions. **Phronesis: A Journal For Ancient Philosophy**, v. 27, p. 144-174, 1982.

LEMKE, J. L. Identity, development, and desire. *In*: CALDAS-COULTHARD, C. R.; LEDEMA, R. (ed.). **Identity trouble**: critical discourse and contested identities. London: Palgrave/MacMillan, 2008. p. 17-42.

LEUNG, C.; STREET, B. V. English in the curriculum: Norms and practices. *In*: LEUNG, C.; STREET, B. V. (org.). **English: A Changing Medium of Instruction**. Multilingual Matters, 2012. p. 1-21.

LEWIS, M.; HAVILAND-JONES, J. M.; BARRETT, L. F. **Handbook of Emotions**. 3rd ed. New York: The Guilford Press, 2010.

LIMA, D.; MORAES, W. B. F.; BARBOSA, W. J. C.; BLUM, A. S. O Programa Inglês Sem Fronteiras e a Política de Incentivo à Internacionalização do Ensino Superior Brasileiro. *In*: SARMENTO, S.; LIMA, D. M. A.; MORAES, W. J. C. (org.). **Do Inglês**

**Sem Fronteiras ao Idiomas Sem Fronteiras.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 19-42.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 14, n. 3, p. 583-610, 2009.

LUKE. A. Two takes on the critical. *In*: NORTON, B.; TOOHEY, K. (ed.). **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MACARO, E. English medium instruction: Time to start asking some difficult questions. **Modern English Teacher**, v. 24, n. 2, p. 4-7, 2015.

MACARO, E.; CURLE, S.; PUN, J.; DEARDEN, J. A systematic review of English Medium Instruction in Higher Education. **Language Teaching**, v. 51, n. 1, p. 36-76, 2018a.

MACARO, E. **English medium instruction**. Oxford: Oxford University Press, 2018b.

MACARO, E.; CURLE, S.; PUN, J.; AN, J.; DEARDEN, J. A systematic review of English medium instruction in higher education. **Language Teaching**, v. 51, n. 1, 36-76, 2018.

MACINTYRE, P.; GREGERSEN, T. Affect: the role of language anxiety and other emotions in language learning. *In*: MERCER, S.; RYAN, S.; WILLIAMS, M. (ed.). **Psychology for language learning**. London: Palgrave/MacMillan, 2012a. p. 103-118.

MACINTYRE, P.; GREGERSEN, T. Emotions that facilitate language learning: The apositive-broadening power of the imagination. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, v. 2, n. 2, p. 193-213, 2012b.

MANCA, S.; GRION, V.; ARMELLINI, A.; DEVECCHI, C. Editorial: Student voice. Listening to students to improve education through digital technologies. **British Journal of Educational Technology**, v. 48, p. 1075-1080, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/bjet.12568>. Acesso em: 25 jul. 2020.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Editora Porto, 1999.

MARENGO, L. H. F. Inglês como meio de instrução no ensino superior brasileiro: um estudo quantitativo de percepções dos docentes. *In*: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRGS, 30., 2018, Campus do Vale. **Resumos [...]**. Campus do Vale: UFRGS, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/190878>. Acesso em: jul. 2020.

MARQUES, F. O fim do Ciência sem Fronteiras depois de R\$ 1,3 bilhões investidos em bolsas no exterior. **Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**. 2017. Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/o-fim-do-ciencia-sem-fronteiras-depois-de-r-13-bilhoes-investidos-em-bolsas-no-exterior/>. Acesso em: out. 2020.

MARTINEZ, J. Z. **Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da educação superior**. 2017. Tese de Doutorado (Universidade de São Paulo) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, São Paulo, 2017.

MARTINEZ, R. English as a Medium of Instruction (EMI) in Brazilian higher education: challenges and opportunities. *In*: FINARDI, K. (ed.). **English in Brazil: views, policies and programs**. 1st ed. Londrina: Eduel, 2016. p. 191-228.

MARTINEZ, R.; FERNANDES, K. A. R. Development of a Teacher Training Course for English Medium Instruction for Higher Education Professors. *In*: SÁNCHEZ-PÉREZ, M. M. (ed.). **Teacher Training for English-Medium Instruction in Higher Education**. Pennsylvania: IGI Global, 2020.

MARTINEZ, R.; MORGAN, S. Is there a minimum level of English proficiency to teach in a university EMI Context? **British Council Magazine**, 2020. Disponível em: [https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/uk\\_collaboration\\_call-martinezmorgan.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/uk_collaboration_call-martinezmorgan.pdf). Acesso em: 16 de nov. 2020.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MATURANA, H. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. Organização e tradução de MAGRO, Cristina; PAREDES, Victor. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na emoção e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MAURANEN, A., HYNINEN, N., RANTE, E. English as an academic lingua franca. *In*: HYLAND, K.; SHAW, P. **The Routledge Handbook of English for Academic Purposes**. Oxford: Routledge, 2016. p. 44-55.

MAXWELL, Joseph A. **Qualitative research design: an interactive approach**, v. 41. Washington: Sage Publications, 2012.

MENESES, M. P.; SOUSA SANTOS, B. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MEYER, O.; COYLE, D. Pluriliteracies teaching for learning: Conceptualizing progression for deeper learning in literacies development. **European Journal of Applied Linguistics**, v. 5, p. 199-222, 2017.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

MILLER, E. R.; GKONOU, C. **Language Teacher Agency, Emotion Labor and Emotional Rewards in Tertiary-level English Language Programs**. 2018. Disponível em:

repository.essex.ac.uk/21758/1/Miller\_Gkonou\_FINAL\_RIS.pdf. Acesso em: 25 jun. 2020.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva da raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercados das Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Discursos de identidades**. São Paulo: Mercados das Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOSKOWITZ, G. **Caring and sharing in the foreign language class**: a sourcebook on humanistic techniques. Rowley, Mass.: Newbury House, 1978.

NILSSON, B. Internationalisation at home from a Swedish perspective: the case of Malmö. **Journal of Studies in International Education**, v. 7, n. 1, p. 27-40, 2003.

NORTON, B. **Identity and language learning**: gender, ethnicity and educational change. Harlow: Pearson Education, 2000.

NOVAK, J. D. Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners. **Science Education**, v. 86, 548–571, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies**: what every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

PAJARES, M.F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, Newbury Park, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PAPALIA, A. Students' beliefs on the importance of foreign languages in the school curriculum. **Foreign Language Annals**, v. 11, n. 1, p. 21-23, feb. 1978.

PAVLENKO, A. **Emotions and multilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: From 'affective factors' to 'language desire' and commodification of affect. In: GABRYS-BARKER, D.; BIELSKA, J. (ed.). **The Affective Dimension in Second Language Acquisition**. Bristol: Multilingual Matters, 2012. p. 3-27.

PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: from 'affective factors' to 'language desire' and 'commodification of affect'. In: GABRYS-BARKER, D.; BIELSKA, J. (ed.). **The affective dimension in second language acquisition**. Bristol: Multilingual Matters, 2013. p. 3-28.

PENNYCOOK, A. **Global Englishes and Transcultural Flows**. Londres: Routledge, 2007a.

PENNYCOOK, A. The myth of English as an International Language. *In*: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (ed.). **Desinventing and Reconstructing Languages**. USA: Multilingual Matters, 2007b.

PLUTCHIK, R. The nature of emotions: human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. **American Scientist**, v. 89, n. 4, p. 344-350, jul.-aug. 2001.

PRIBAM, E. D. **Emotions, genre, justice in film and television**: detecting feeling. New York: Routledge, 2011.

RAJAGOPALAN, K. Língua estrangeira e auto-estima. *In*: RAJAGOPLAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003a. p. 65-70.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003b.

RAJAGOPALAN, K. The concept of 'World English' and its implications for ELT. **ELT Journal**, Oxford University Press, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? *In*: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (ed.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

RAJAGOPALAN, K. Políticas públicas, línguas estrangeiras e globalização: a universidade brasileira em foco. *In*: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (ed.). **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente**: desafios em tempos de globalização e internacionalização. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 15-27.

RILEY, P. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. *In*: BENSON, P.; VOLLER, P. (ed.). **Autonomy and independence in language learning**. London: Routledge, 1997. p. 251-264.

RIZVI, F. Internationalization of curriculum: a critical perspective. *In*: HAYDEN, M.; LEVY, J.; THOMPSON, J. (ed.). **The Sage handbook of international education**. London: Sage Publications, 2007.

ROSS, A. S. From motivation to emotion: a new chapter in applied linguistics research. University of Sydney Papers. **TESOL**, v. 10, p. 1-27, 2015.

ROSSONI, L. Em defesa das publicações em português. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 17, n. 3, 20 ago. 2018.

SALMI, J. **The challenge of establishing world-class universities**. Directions in Development. The World Bank, 2009. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2600>. Acesso em: mar. 2021.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004.

SANTANA, J. Emoções e virtudes morais em Aristóteles. In: Seminário dos estudantes de pós-graduação em Filosofia da UFSCAR, 11., 2015. **Anais [...]**. ISSN (Digital): 2358-7334. ISSN (CD-ROM): 2177-0417.

SANTIAGO, P.; TREMBLAY, K.; BASRI, E.; ARNAL, E. **Tertiary Education for the Knowledge Society**. Special features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation, v. 2. Paris: OECD, 2008. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41266759.pdf>. Acesso em: mar. 2021.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCHUMANN, J. **The neurobiology of affect in language**. Boston: Blackwell, 1997.

SCHUMANN, J. H. A neurobiological perspective on affect and methodology in second language learning. In: ARNOLD, J. (ed.). **Affect in language learning**. New York: Cambridge University Press, 1999. p. 28-42.

SCHUTZ, P. A.; HONG, J. Y.; CROSS, D. I.; OSBON, J. N. Reflections on investigating emotions among educational contexts. **Educ Psychol Rev**, v. 18, n. 4, p. 343-360, 2006.

SCHUTZ, P. A.; CROSS D. I.; HONG J. Y.; OSBON, J. N. Teacher understandings, thoughts and beliefs about emotions in the classroom. In: SCHUTZ, P. A.; PEKRUN, R. (ed.). **Emotions in education**. San Diego: Elsevier, 2007. p. 215-233.

SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. **Advances in Teacher Emotion Research: the impact on teachers' lives**. Dordrecht: Springer, 2009.

SCOLLON, R. **Mediated discourse as social interaction: A study of news discourse**. London, UK: Longman, 1998.

SCOTT, P. The university as a global institution. In: KING, R. *et al.* (org.). **The Handbook of Globalisation and Higher Education**. Cheltenham, UK: Edward Elgar, 2011. p. 59-75.

SCOVEL, T. The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. **Language Learning**, v. 28, n. 1, p. 129-142, 1978.

SHERMAN, N. **Making a necessity of virtue**. Aristotle and Kant on virtue. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.



SHOHAMY, E. G. **Language Policy**: HiddenAgendas and New Approaches. New York: Routledge, 2006.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. *In*: SILVA, K. A. da (org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. São Paulo: Pontes Editores, 2010. p. 25-52.

SIQUEIRA, D. S. P. English as a lingua franca and teacher education: critical educators for an intercultural world. *In*: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (ed.). **English as a lingua franca in teacher education**: a Brazilian perspective. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2017.

SMIT, U. **English as a lingua franca in higher education**: a longitudinal study of classroom discourse. Germany: De Gruyter, 2010.

SMIT, U. Beyond monolingualism in higher education: A language policy account. *In*: JENKINS, J.; BAKER, W.; DEWEY, W. (org.). **The Routledge handbook of English as a lingua franca**. Abingdon, UK: Routledge, 2018. p. 387-399.

SOLOMON, R. On the passivity of the passions. *In*: MANSTED, A. S. R.; FRIJDA, N.; FISCHER, A. (ed.). **Feelings and emotions**: the Amsterdam Symposium. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 11-29.

SOMEKH, B.; LEWIN, C. **Research methods in the social sciences**. London; Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 2005.

SORABJI, R. **Emotion and peace of mind**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

SOUSA SANTOS, B. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SPADA, N.; LIGHTBOWN, P. M. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

SPOLSKY, B. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

STEIN, S. Internationalization for an uncertain future: tensions, paradoxes, and possibilities. **The Review of Higher Education**, v. 41, n.1, p. 3-32, 2017.

SWAIN, M. The inseparability of cognition and emotion in second language learning. **Language Teaching**, v. 46, p. 195-207, 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

THIBAUT, P. Social network sites with learning purposes: exploring new spaces for literacy and learning in the primary classroom. **Australian Journal of Language and Literacy**, v. 38, n. 2, p. 83-94, 2015.



UFPR INTERNACIONAL. 2020. Disponível em: <https://internacional.ufpr.br/portal/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

VAN DER WALT, C. **Multilingual Higher Education: Beyond English-medium Orientations**. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

VAN LIER, L. Forward: Agency, Self and Identity in Language Learning. *In*: ROURKE, O.; CARSON, L. (org.). **Language Learner Autonomy: Policy, Curriculum, Classroom: A Festschrift in Honour of David Little**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010.

VYGOTSKY, L. S. Thinking and speech. *In*: RIEBER, R. W.; CARTON, A. S. (ed.). **The collected works of L.S. Vygotsky**, volume 1: problems of general psychology, including the volume. New York: Plenum Press, 1987. p. 39-285.

WÄCHTER, B.; MAIWORM, F. **English-taught programmes in European higher education: the state of play in 2014**, Bonn: Lemmens, 2014.

WALESKO, A. M. H. **Formação inicial e o mito do “falante nativo”**: construções identitárias de professores de inglês em uma comunidade de prática. 2019. 317 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998a.

WENGER, E. Communities of Practice: Learning as a Social System. **Systems Thinker**, jun. 1998b.

WENGER, E.; Mc DERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge**. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

WHITE, C. J. The emotional turn in applied linguistics and TESOL: significance, Challenges and Prospects. *In*: AGUDO, J. de D. M. (ed.). **Emotions in Second Language Teaching**. Switzerland: Springer International Publishing, 2018. p. 19-34.

YAZICI, A. Aristotle's theory of emotions. **Turkish studies international periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, v. 10/6, 2015. Disponível em: 10.7827/TurkishStudies.7904. Acesso em: 29 jun. 2020.

ZEMBYLAS, M. Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 18, n. 4, p. 465-487, 2005a.

ZEMBYLAS, M. Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, n. 8, p. 935-948, 2005b.

ZEMBYLAS, M. Investigating the emotional geographies of exclusion at a multicultural school. **Emotion, Space and Society**, v. 4, p. 151-159, 2011.

ZEMBYLAS, M.; CHUBBUCK, S. Emotions and social inequalities: Mobilizing emotions for social justice education. In: SCHUTZ, P.; ZEMBYLAS, M. (Ed.). **Advances in teacher emotion research**: the impact on teachers' lives. Dordrecht: Springer, 2009.

**ANEXOS**

## ANEXO 1 – ACRÔNIMOS PARA ROAD-MAPPING

**Table 3.2** Working definitions of the six dimensions of ROAD-MAPPING

RO	<b>Roles of English</b> refers to the communicative functions that language fulfils in HEIs, with the focus placed on English as the implicitly or explicitly identified main medium of education. In view of the diverse linguistic repertoires relevant to the settings in question, English intersects in dynamic, complementary but also conflictual ways with other languages. Additionally, English, and ‘language’ more generally, are seen as both product and process, being used both as individual codes and as a flexible form of multilingual communication
AD	<b>Academic Disciplines</b> encompasses two-related notions: academic literacies and academic (disciplinary) culture. Academic literacies refer to the diverse range of academic products (whether spoken or written) typically developed in an educational setting and conforming to socially conventionalised situated practices. By disciplinary culture we mean more particularly the subject specific conventions, norms and values that define different disciplinary areas. Both notions together are essential as means of exploring and constructing knowledge and for acculturating into the academic communities of practice
M	<b>(Language) Management</b> is concerned with ‘direct efforts to [influence and] manipulate the language situation’ (Spolsky, 2004, p. 8) in the form of language policy statements and documents. These texts differ in terms of policy type, but also with regard to which language(s) and which communicational activities are dealt with to what extent and in what ways
A	The <b>Agents</b> dimension encompasses the different social players (whether conceptualised as individuals or as collectives, concretely or abstractly) that are engaged in EMEMUS at diverse sociopolitical, institutional and hierarchical levels. Agents may adopt different roles and identities and thus implement (or not) changes in their respective HEIs, depending on their hierarchical status within such organisations, their professional concerns and/or their English language proficiency
PP	<b>Practices and Processes</b> is based on the understanding of social practices as ‘cultural conception[s] of particular ways of thinking about and doing’ (Leung & Street, 2012a, p. 9). It is thus concerned with the administrative, research and educational activities that construct and are constructed by EMEMUS realities. Such a process-focused perspective allows for dynamic analyses at all levels, for example classroom discourse, teacher professional development or stages of internationalisation
ING	<b>Internationalisation and Glocalisation</b> refer to the ‘the tensions but also the synergies’ (Scott, 2011, p. 61) that govern twenty-first century HEIs, and portray such organisations as transnational sites where stakeholders from different social settings, linguistic and cultural backgrounds and educational models are gaining presence. Equally important, nonetheless, are national and local drivers, such as the national and regional languages used in particular HE settings or the cultural and the pedagogical models for present day HEIs to remain relevant in their respective societies

FONTE: Dafouz e Smit (2020, p. 60).

## ANEXO 2 – RUBRICAS DE AVALIAÇÃO

### UNIT 1 Topic 1.1 e UNIT 3 Topic 3.1.1

Participation	Participated 100pontos	Did not participate 0pontos
---------------	---------------------------	--------------------------------

### UNIT 1 Topic 1.2 a UNIT 2 Topic 2.2

Answers the questions	Answers all questions 30pontos	Partially answers the questions 20pontos	Did not answer the questions 0pontos
Interaction	Interacts and/or responds thoroughly to other posts in the forum 30pontos	Interacts and/or responds superficially to other posts in the forum 20pontos	Does not interact or respond to other posts in the forum 0pontos
Use of English	Uses English 20pontos	Tries using English, but often reverts to Portuguese 10pontos	Does not use English 0pontos
Punctuality	Responds on time 20pontos	Does not respond on time 0pontos	- 0pontos

### UNIT 3 Topic 3.1.2 SLIDES E PLANO DE AULA

Narrative of class slides	Did not write a narrative of the process of transforming the class 0pontos	Writes a simple narrative of the process of transforming the class 20pontos	Writes a complete narrative of the process of transforming the class 30pontos
Lesson Plan	Does not write a lesson plan for the class 0pontos	Writes an incomplete lesson plan for the class, missing some of the steps 20pontos	Writes a complete lesson plan for the class following all the steps 30pontos
Use of English	Does not use English 0pontos	Tries using English, but often reverts to Portuguese 10pontos	Uses English 20pontos
Punctuality	Does not respond on time 0pontos	- 0pontos	Responds on time 20pontos






**UNIT 3 Topic 3.1.3 VÍDEO SOBRE A AULA**

Video recorded	Contextualizes the class well 30pontos	Briefly contextualizes the class 20pontos	Did not contextualize the class 0pontos
Interaction	Interacts and/or responds thoroughly to other posts in the forum 30pontos	Interacts and/or responds superficially to other posts in the forum 20pontos	Does not interact or respond to other posts in the forum 0pontos
Use of English	Uses English 20pontos	Tries using English, but often reverts to Portuguese 10pontos	Does not use English 0pontos
Punctuality	Responds on time 20pontos	Does not respond on time 0pontos	- 0pontos

FONTE: <https://ava.ufpr.br/mod/forum/view.php?id=77525>. Acesso em: 20 set. 2020

# ANEXO 3 – COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE (CEFR)

Common European Framework of Reference for Languages – Self-assessment grid

	A1 Basic User	A2 Basic User	B1 Independent user	B2 Independent user	C1 Proficient user	C2 Proficient user
Understanding	 Listening	I can understand familiar words and very basic phrases concerning myself, my family and immediate concrete surroundings when people speak slowly and clearly.	I can understand phrases and the highest frequency vocabulary related to areas of most immediate personal relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local area, employment). I can catch the main point in short messages, messages and announcements.	I can understand extended speech and lectures and follow even complex lines of argument provided the topic is reasonably familiar. I can understand most TV news and current affairs programmes. I can understand the majority of films in standard dialect.	I can understand extended speech even when it is not clearly structured and when relationships are only implied and not signalled explicitly. I can understand television programmes and films without too much effort.	I have no difficulty in understanding any kind of spoken language, whether live or broadcast, even when delivered at fast native speed, provided I have some time to get familiar with the accent.
	 Reading	I can understand familiar names, words and very simple sentences, for example on notices and posters or in catalogues.	I can read short, simple texts. I can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus and timetables and short simple personal letters.	I can read articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular attitudes or viewpoints. I can understand contemporary literary prose.	I can understand long and complex factual and literary texts, appreciating distinctions of style. I can understand specialised articles and longer critical discussions, even when they do not relate to my field.	I can read with ease virtually all forms of the written language, including abstract, structurally or linguistically complex texts such as manuals, specialised articles and literary works.
Speaking	 Spoken interaction	I can interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help me formulate what I'm saying. I can understand and answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics.	I can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar topics and activities. I can understand and respond to simple messages, even though I can't usually understand enough to keep the conversation going myself.	I can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. I can enter unprepared into conversation on topics which are of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).	I can express myself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. I can use language flexibly and effectively for social purposes. I can understand and can formulate ideas and opinions with precision and relate my contribution skilfully to those of other speakers.	I can take part effortlessly in any conversation or discussion and have a good familiarity with idiomatic expressions and colloquialisms. I can understand and express myself with different shades of meaning precisely. If I do have a problem I can backtrack and restructure around the difficulty so smoothly that other people are hardly aware of it.
	 Spoken production	I can use simple phrases and sentences to describe where I live and people I know.	I can use a series of phrases and sentences to describe in simple terms my family and other people, living conditions, my educational background and my present or most recent job.	I can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hopes and ambitions. I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans. I can narrate a story or relate the plot of a book or film and describe my reactions.	I can present clear, detailed descriptions of complex subjects integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion.	I can present a clear, smoothly-flowing description or argument in a style appropriate to the context and with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points.
Writing	 Writing	I can write a short, simple postcard, for example sending holiday greetings. I can fill in forms with personal details, for example entering my name, nationality and address on a hotel registration form.	I can write short, simple notes and messages. I can write a very simple personal letter, for example thanking someone for something.	I can write simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. I can write personal letters describing experiences and impressions.	I can express myself in clear, well-structured text, expressing points of view at some length. I can write about complex subjects in a letter, an essay or a report, underlining what I consider important and making a selection of style appropriate to the reader in mind.	I can write clear, smoothly-flowing text in an appropriate style. I can write complex letters, reports or articles which present a case with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points. I can write summaries and reviews of professional or literary works.

Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) © Council of Europe



### ANEXO 4 – EMI CLASS PLAN

Ron Martinez “Integrating Skills in the Language Classroom”: Lesson procedure

STAGE & OBJECTIVES	PROCEDURE	RESOURCES	FOCUS	TIME
<b>Introduction:</b>	T displays planned stages for today.	PowerPoint (PPT)	T→C	2'
<b>Review of reading:</b> To begin the critical awareness of the social importance of integrated skill.	T displays two questions related to the (Hinkel, 2006) reading.	PPT	SS←→SS (GG)	5'
	Sts work in small groups to answer.	Board 1	C → T	5'
	Sts report back to T. T writes on board, directing the discussion to focus on the social meaning aspects of language skills and their integration.	PPT	T ←→ C	5'
	T displays Kumaravadivalu, Hinkel, and PCNs quotes, with elaboration related to the discussion.			
<b>Integrated skills “case study”:</b> To focus on a situated example of skills integration; supply students with sufficient relevant input to generate interest and critical reflection.	T displays screen shot from Red Balloon website, elaborates on the “Junior” section and its description.  T shows two examples of tweets from celebrities and the “corrections” from Red Balloon students.	PPT	T → C	3'
<b>Video of “Grammar Cops” + discussion:</b> To 1) provide concrete multimodal imagery to allow students to better understand the nature of the interaction involved in the activity; 2) Contextualize a critical discussion around the way in which skills were integrated in the activity.	T displays first viewing question concerning their assessment of the extent to which the Red Balloon students enjoyed the activity, and why.	PPT		1'
		PPT	S, S, S	3'
	T plays video, students watch silently.	Board 2	C → T	2'
	Class reports on their answers to the first question.	PPT		
	T displays second set of questions focusing on integrated nature of skills in Grammar Cops activity, also about what Sts (dis)like.	Board 3	SS←→SS (GG)	10'
	Class discusses questions in groups.		C←→T	5'
	Groups report back on answers.			

<b>Focus on “Tweets”:</b> To show students the social nature of the “mistakes” caught by the Grammar Cops students, and the idea of “language as choice”	<p>T displays the Rihanna and Bieber tweets again, this time explaining the sociolinguistic motivations behind both (origin, identity, etc.), and reinforcing the notion that language is not about rules but about “choice” and integrativeness of not just skill, but of social practices.</p> <p>T also asks students how such an abstract concept could be made more tangible for students.</p>	PPT	$T \longleftrightarrow C$	5'
<b>Presentation of Multiliteracies framework:</b> To provide a framework that students can use for this lesson and in thinking about future lessons, plus background/rationale for the framework itself.	<p>T displays slides related to NLG, with brief explanations, leading to presentation of framework itself, first with just an overview, then point-by-point.</p> <p>T asks students to identify the extent to which the framework is represented in the Grammar Cops activity, T confirms, guides answers.</p>	<p>PPT</p> <p>PPT</p>	<p><math>T \rightarrow C</math></p> <p><math>T \longleftrightarrow C</math></p>	<p>2'</p> <p>5'</p>
<b>“Reimagining” the Grammar Cops activity:</b> To provide the opportunity for students themselves to engage in “transformative practice” and apply the framework presented.	<p>T says:</p> <p>“OK, now you’re going to ‘reimagine’ the Grammar Cops activity, but this time make a version that is more inclusive of the Multiliteracies framework.”</p> <p>Class works on worksheet in groups, T monitors, facilitates.</p> <p>Class reports back to teacher and to the other groups about their initial ideas about reimagining the activity, in consideration of the Multiliteracies framework.</p>	<p>PPT</p> <p>Worksheet</p> <p>Worksheet</p>	<p><math>T \rightarrow C</math></p> <p><math>SS \longleftrightarrow SS</math> (GG)</p> <p><math>SS \longleftrightarrow C</math></p>	<p>2'</p> <p>15'</p> <p>10'</p>
<b>Summary:</b> To help students to record and reflect on the main points of the lesson, review its purpose and progression.	<p>T displays summary slide adding some elaboration, then homework slide.</p>	PPT	$T \rightarrow C$	5'

## ANEXO 5 – EMI – PERGUNTAS DA AVALIAÇÃO FINAL CURSO

### EMI 1 - AVALIAÇÃO FINAL CURSO

Prezadas e Prezados Cursistas,

Procuramos no curso abordar os temas pertinentes e necessários à atuação de tutores, coordenadores e gestores de EaD.

Agora contamos com sua participação neste instrumento de avaliação final, pois este processo contribuirá com o aprimoramento do trabalho pedagógico da CIPEAD.

Qualquer dúvida, por favor, envie e-mail para "unidadepedagogica@gmail.com".

Unidade Pedagógica – CIPEAD

---

Qual sua formação?

Opções: Graduação    Especialização    Mestrado    Doutorado Pós – doutorado

Qual o tempo médio semanal que você dedicou para realizar as atividades e estudos relacionados ao curso?

Opções: 1-2 HRS    3-5 HRS    6-8 Hrs    9 hrs    10 ou mais hrs

---

#### 1. SOBRE O CURSO E SUA ORGANIZAÇÃO

Conceito	Descrição
1	Quando o aspecto avaliado É PÉSSIMO/RUIM.
2	Quando o aspecto avaliado É INSUFICIENTE
3	Quando o aspecto avaliado É SUFICIENTE.
4	Quando o aspecto avaliado É MUITO BOM.
5	Quando o aspecto avaliado É EXCELENTE.

1.1 Como você avalia o curso?

1    2    3    4    5

1.2 Como você avalia a metodologia do curso?

1    2    3    4    5

1.3 A distribuição do conteúdo foi proporcional à carga horária do curso, de forma:

1    2    3    4    5

1.4 O tempo total disponibilizado para a realização do curso é:

Opções: Insuficiente    Excessivo    Adequado    Outro

---

## 2. AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM - AVA

Conceito	Descrição
1	Quando o aspecto avaliado É PÉSSIMO/RUIM.
2	Quando o aspecto avaliado É INSUFICIENTE
3	Quando o aspecto avaliado É SUFICIENTE.
4	Quando o aspecto avaliado É MUITO BOM.
5	Quando o aspecto avaliado É EXCELENTE.

### 2.1 O visual do ambiente virtual é

1      2      3      4      5

### 2.2 A navegação no ambiente virtual de aprendizagem é:

1      2      3      4      5

### 2.3 A ordem das tarefas no AVA é:

1      2      3      4      5

---

## 3. FERRAMENTAS DO AVA

Conceito	Descrição
1	Quando o aspecto avaliado É PÉSSIMO/RUIM.
2	Quando o aspecto avaliado É INSUFICIENTE
3	Quando o aspecto avaliado É SUFICIENTE.
4	Quando o aspecto avaliado É MUITO BOM.
5	Quando o aspecto avaliado É EXCELENTE.

### 3.1 Como você avalia o Fórum de Notícias?

1      2      3      4      5

### 3.2 O fórum para dúvidas, reflexões e compartilhamentos foi útil a você?

Opções: Sim              Não              Não utilizei      Outro

---

## 4. MATERIAL DIDÁTICO

Conceito	Descrição
1	Quando o aspecto avaliado É PÉSSIMO/RUIM.
2	Quando o aspecto avaliado É INSUFICIENTE
3	Quando o aspecto avaliado É SUFICIENTE.
4	Quando o aspecto avaliado É MUITO BOM.
5	Quando o aspecto avaliado É EXCELENTE.

4.1 A atualização dos conteúdos é:

1      2      3      4      5

4.2 A clareza dos conteúdos é:

1      2      3      4      5

4.3 A sequência na apresentação dos conteúdos é:

1      2      3      4      5

4.4 Os temas abordados são:

1      2      3      4      5

4.5 Os vídeos tutoriais te ajudaram a realizar as tarefas?

Opções: Sim              Não              Outro

4.6 Você tem alguma sugestão para os tutoriais?

4.7 As tarefas são compatíveis com os conteúdos disponibilizados, de forma:

1      2      3      4      5

4.8 As tarefas contribuíram com sua aprendizagem, de forma:

1      2      3      4      5

4.9 Os critérios de avaliação te ajudaram a realizar as tarefas?

Opções: Sempre      Às vezes      Nunca      Não sei opinar

## 5. COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO

Conceito      Descrição

1              Quando o aspecto avaliado É PÉSSIMO/RUIM.

2              Quando o aspecto avaliado É INSUFICIENTE

3              Quando o aspecto avaliado É SUFICIENTE.

4              Quando o aspecto avaliado É MUITO BOM.

5              Quando o aspecto avaliado É EXCELENTE.

5.1 Houve interação entre estudantes de forma:

1      2      3      4      5

5.2 Houve interação entre tutor(a) e estudantes de forma:

1      2      3      4      5

## 6. TUTORIA

6.1 O/A tutor(a) retornou suas mensagens em até 24h?

Opções: Sempre                      Às vezes                      Nunca                      Não sei opinar

6.2 Houve orientação do(a) tutor(a) quanto ao desenvolvimento das atividades propostas?

Opções: Sempre                      Às vezes                      Nunca                      Não sei opinar

6.3 O/A tutor(a) fomentou o interesse dos cursistas nos fóruns e debates?

Opções: Sempre                      Às vezes                      Nunca                      Não sei opinar

6.4 O/A tutor(a) forneceu feedback das avaliações das atividades?

Opções: Sempre                      Às vezes                      Nunca                      Não sei opinar

6.5 O/A tutor(a) proporcionou a reconstrução do conhecimento, permitindo que as atividades fossem reenviadas com as complementações sugeridas no feedback?

Opções: Sempre                      Às vezes                      Nunca                      Não sei opinar

---

## PERGUNTAS FINAIS:

1) O curso atendeu suas expectativas?

2) Relacione as potencialidades do curso.

3) Relacione as fragilidades do curso.

4) Se quisermos saber mais sobre a sua opinião, podemos entrar em contato? Se sim, por favor indique seu email abaixo (opcional).

5) Você tem interesse em realizar algum dos cursos abaixo:

( ) Acessibilidade na EaD

( ) Jogos Digitais na EaD

( ) Outro

6) Você tem alguma sugestão de cursos de capacitação a distância que a CIPEAD pode ofertar?

7) Você tem interesse em oficinas presenciais sobre quais temáticas?

( ) Storytelling

( ) Elaboração de material didático para a EaD

( ) Edição de vídeos

( ) Implementação de disciplina híbrida na graduação (res. n. 72/10)

( ) Metodologias inovadoras

( ) Criação de questionário no moodle

( ) Outros

8) Se você tem interesse em ofertar alguma oficina em parceria com a CIPEAD/ PROGEPE, por favor, registre seu 1) Nome; 2) Temática da oficina; 3) Email; e 4) Telefone.

FONTE: <https://ava.ufpr.br/mod/forum/view.php?id=77525>. Acesso em: 20 set. 2020

## ANEXO 6 – TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Ronald Barry Martinez, orientador e pesquisador principal e Ane Cibele Palma, pesquisadora colaboradora e aluna de pós-graduação em Letras – da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, professor da UFPR, egresso do curso **EMI (*English Medium Instruction*)**, promovido pela CIPEAD - Coordenação de Integração e Políticas de Educação a Distância, de junho a agosto de 2019, a participar de um estudo intitulado **A Representatividade das Emoções nas Práticas de EMI de Professores do Ensino Superior da Universidade Federal do Paraná**.

A diversidade no conhecimento e desempenho do idioma têm sido um dos desafios que surgem na busca pela implementação de práticas de EMI em muitos contextos universitários brasileiros. Existem professores e estudantes que podem sentir-se à margem dessas práticas ou excluídos, à medida que não tiveram a oportunidade de apropriar-se desse conhecimento durante a construção das suas trajetórias escolares anteriores à universidade. A pesquisa de doutorado intitulada **A Representatividade das Emoções nas Práticas de EMI de Professores do Ensino Superior da Universidade Federal do Paraná**, tem como objetivo analisar o impacto da afetividade e das emoções nas práticas e atitudes dos professores universitários que pretendem ou lecionam suas disciplinas de áreas diversas por meio da língua inglesa, EMI.

- a) O objetivo desta pesquisa é analisar o impacto da afetividade e das emoções nas práticas e atitudes dos professores universitários que lecionam ou buscam futuramente lecionar suas disciplinas de áreas diversas por meio da língua inglesa, EMI.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário a sua autorização para que os pesquisadores possam analisar suas participações nos fóruns do curso EMI, ocorrido entre junho e agosto de 2019, sua narrativa sobre a experiência de ter preparado planos de aula e gravado aulas em inglês e suas respostas ao questionário em *google form* aplicado após a conclusão do curso.
- c) Para tanto o pesquisador colaborador levará até você este **TCLE, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, no horário e local de sua preferência, para coletar sua assinatura, o que levará aproximadamente dez minutos do seu tempo. Outra possibilidade é coletar o TCLE com sua assinatura eletrônica, via email, especialmente em função da pandemia COVID-19.
- d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a constrangimento, para tanto respeitamos rigidamente a premissa do sigilo.

Participante da Pesquisa [rubrica]

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]

Pesquisador Principal e Orientador [rubrica]

- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser relacionados à exposição de sua identidade e exposição das suas participações no curso. Para garantir o seu sigilo serão excluídos os dados que possam o identificar, como seu nome, as disciplinas que leciona



na universidade, ou dados específicos que possam ser relacionados às disciplinas. Colocaremos apenas os setores e cursos aos quais pertencem, sem especificar quaisquer disciplinas.

- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são promover ações que motivem, auxiliem e valorizem o professor universitário na sua prática docente com vistas à internacionalização, bem como instigar o desenvolvimento de ações institucionais que possam nortear futuros projetos de internacionalização da universidade.
  - g) A pesquisadora colaboradora Ane Cibele Palma, responsável por este estudo poderá ser localizada na Rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 10º andar, sala 1014, CEP: 80.060-150, Curitiba, telefone 3360-5398, no horário das 9:00 as 11:00 às terças-feiras, após o período da pandemia, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Durante o período de isolamento social da COVID-19, favor contatar por email [anecibelapalma@gmail.com](mailto:anecibelapalma@gmail.com), ou whats app (41)99943-9688.
  - h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa, poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
  - i) As informações relacionadas ao estudo serão conhecidas por pessoas autorizadas, como o pesquisador principal, Ronald Barry Martinez e a pesquisadora colaboradora, Ane Cibele Palma. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito de forma codificada, para que **a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**
  - j) O material obtido – questionários, participações nos fóruns do curso, relatos escritos durante as atividades do curso – serão utilizados unicamente para essa pesquisa e os arquivos com os registros serão excluídos dos dados arquivados pelos pesquisadores ao término do estudo, dentro de doze meses.
  - k) Não há despesas previstas para a realização da pesquisa e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.
  - l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome e sim um código, também não aparecerá o nome de sua disciplina na UFPR ou dados específicos sobre ela, apenas o setor em que trabalha e o curso.
- Participante da Pesquisa [rubrica]
- Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]
- Pesquisador Principal e Orientador [rubrica]
- m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e

dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, \_\_\_\_\_, li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

Participante da Pesquisa

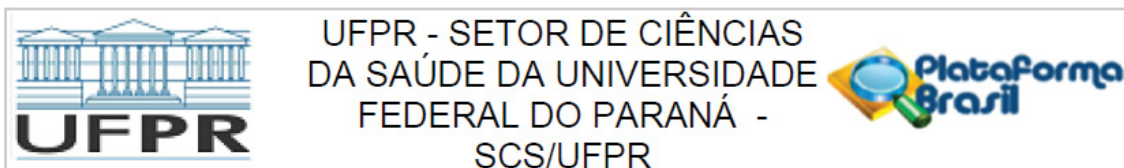
---

Ronald Barry Martinez  
Pesquisador Principal e Orientador

---

Ane Cibele Palma  
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

## ANEXO 7 – PARECER CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A Representatividade das Emoções nas Práticas de EMI de Professores do Ensino Superior da Universidade Federal do Paraná

**Pesquisador:** RONALD BARRY MARTINEZ

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 32884820.4.0000.0102

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Letras

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.128.031

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se do projeto de pesquisa intitulado "A Representatividade das Emoções nas Práticas de EMI de Professores do Ensino Superior da Universidade Federal do Paraná", sob a responsabilidade do Prof. Dr. Ronald Barry Martinez, na condição de orientador da doutoranda Ane Cibele Palma do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná.

#### Objetivo da Pesquisa:

Geral

Analisar a relevância das emoções vivenciadas pelos professores da UFPR em relação a lecionar suas disciplinas por meio da língua inglesa. Busca-se ilustrar sentimentos como conforto, desconforto, ansiedade, inibição, desafios que possam surgir ao utilizar um idioma estrangeiro como meio de instrução.

Específicos (conforme constam no item Metodologia do projeto detalhado)

- Ampliar a fundamentação teórica sobre a teoria das emoções e teorias afins que embasem aspectos afetivos em razão do uso do inglês como meio de instrução;
- Ampliar a fundamentação teórica sobre EMI, Inglês como Meio de Instrução, e sua aplicação nos contextos universitários internacionais, brasileiros e em específico, na UFPR;
- Descrever o curso de Inglês como meio de Instrução ofertado pela Universidade Federal do Paraná entre junho e agosto de 2019, seus objetivos, participantes, conteúdos, estratégias de

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

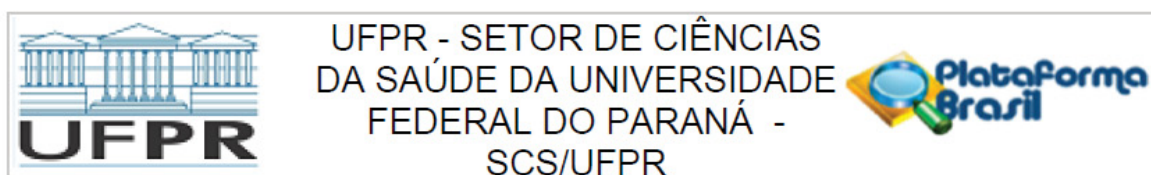
**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**CEP:** 80.060-240

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.128.031

ensino utilizadas, visto que o estudo retrospectivo será feito com os dados no ambiente virtual do curso;

d) Após a aprovação do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa), fazer um estudo retrospectivo e análise dos conteúdos registrados no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) do curso de English Medium Instruction, ofertado pela CIPEAD aos professores da UFPR em 2019. Serão analisados dados como participações nos fóruns, narrativas de experiências sobre planos de aulas elaborados, dados contidos no questionário já aplicado pelo CIPEAD aos professores egressos do curso.

e) Analisar retrospectivamente, com base nos dados armazenados no AVA do curso, a correlação entre as teorias apresentadas na revisão bibliográfica e o discurso e as práticas evidenciadas pelos egressos participantes do curso.

Específicos (correspondentes ao período pós-pesquisa)

Utilizar os resultados da pesquisa, após sua conclusão, em eventos acadêmicos e de formação de professores e publicações, de modo que sirvam como referencial para futuras pesquisas.

Viabilizar, após a conclusão da pesquisa, grupos de discussão e reflexão crítica sobre questões relacionadas ao EMI e as emoções decorrentes da busca pela internacionalização em um contexto educacional onde a maioria dos participantes não é usuário da língua inglesa.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **Riscos**

Os pesquisadores consideram a questão do sigilo como um dos riscos desta pesquisa, assegurando que "para garantir o sigilo dos participantes serão excluídos os dados que possam identificar os informantes, como sua identidade, as disciplinas que lecionam na universidade, que seriam formas de afunilar as identidades dos participantes. Colocaremos apenas os setores e cursos aos quais pertencem, sem especificar quaisquer disciplinas."

Além do sigilo, "outro possível risco seria algum participante se sentir desconfortável ao ver alguma fala ou participação sua ser utilizada na pesquisa, para excluir essa possibilidade, além do sigilo com os nomes, não serão incluídos trechos de fóruns na sua integralidade, apenas partes que se referem aos sentimentos explicitados."

Observa-se que os riscos supracitados serão minimizados com o uso do TCLE dos participantes da pesquisa

##### **Benefícios**

Quanto aos benefícios, conforme consta no projeto detalhado, "com base na análise dos dados

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

**CEP:** 80.060-240

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br





UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -  
SCS/UFPR



Continuação do Parecer: 4.128.031

gerados durante o curso por meio dos fóruns, narrativas sobre a transformação de suas aulas para o inglês, questionários de conclusão de curso, será possível ter um corpus de pesquisa que possa esboçar a emoções nas práticas de EMI dos professores do ensino superior, seus sentimentos, desafios, dificuldades na tentativa de implementar aulas em inglês e promover ações que motivem, auxiliem e valorizem o professor universitário na sua prática docente com vistas à internacionalização, bem como instigar o desenvolvimento de ações institucionais que possam nortear projetos de internacionalização das universidades brasileiras."

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Inicialmente, as pesquisadoras solicitaram dispensa de TCLE dos participantes da pesquisa. Mediante análise deste Comitê realizada no dia 24 de junho pp., conforme consta no Parecer Consubstanciado nº 4.108.820, houve o entendimento da necessidade de aplicar o TCLE, objeto de análise deste Parecer. As pesquisadoras apresentaram o TCLE, em atendimento à pendência apresentada no Parecer acima referido.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados.

#### **Recomendações:**

Não há.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto atende aos critérios éticos na condução de pesquisas.- É obrigatório solicitar por e-mail à secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

\*Em caso de projetos com Coparticipantes que possuam Comitês de Ética, seu TCLE somente será liberado após aprovação destas instituições.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011 CONEP/CNS).

Favor solicitar o TCLE por e-mail [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br), necessário informar o CAAE.

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

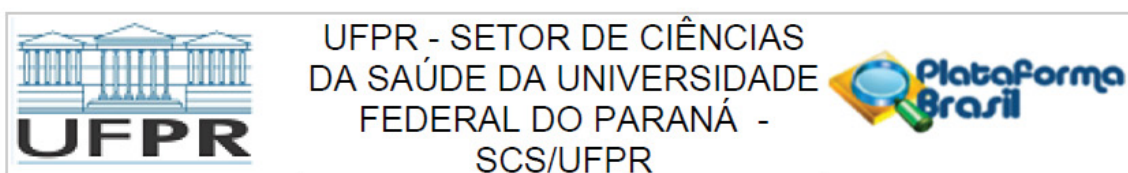
**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**CEP:** 80.060-240

**E-mail:** [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br)



Continuação do Parecer: 4.128.031

Caso aplicação o TCLE seja realizada online, não é necessário sua retirada.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: [www.cometica.ufpr.br](http://www.cometica.ufpr.br) (obrigatório envio)

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1564107.pdf	26/06/2020 15:52:16		Aceito
Outros	CartaComIndicacoesDeAlteracoesFeitas.docx	26/06/2020 15:49:27	ANE CIBELE PALMA	Aceito
Outros	CartaComIndicacoesDeAlteracoesFeitas.pdf	26/06/2020 15:44:22	ANE CIBELE PALMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	26/06/2020 15:07:21	ANE CIBELE PALMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado2020.docx	01/06/2020 20:17:09	ANE CIBELE PALMA	Aceito
Outros	AutorizacaoManipulacaoDados.pdf	01/06/2020 17:58:56	ANE CIBELE PALMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaodeCompromissosdaEquipePesquisa.pdf	01/06/2020 17:57:25	ANE CIBELE PALMA	Aceito
Outros	AnaliseDoMerito.pdf	01/06/2020 17:54:31	ANE CIBELE PALMA	Aceito
Outros	CartadeEncaminhamentodoPesquisa	01/06/2020	ANE CIBELE PALMA	Aceito

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

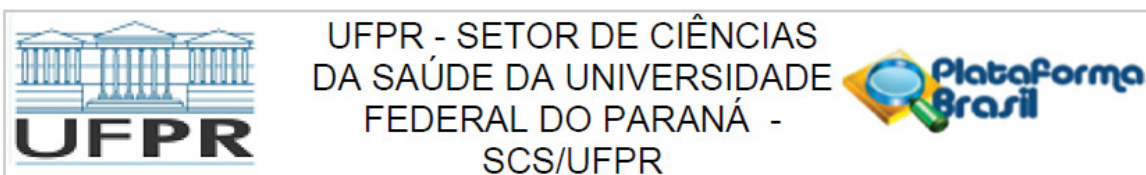
**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**CEP:** 80.060-240

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br)



Continuação do Parecer: 4.128.031

Outros	dor.pdf	17:49:46	ANE CIBELE PALMA	Aceito
Outros	ChecklistDocumentos.pdf	01/06/2020 17:48:17	ANE CIBELE PALMA	Aceito
Declaração de concordância	concordanciaceadcep.pdf	01/06/2020 17:45:38	ANE CIBELE PALMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	DispensaTermoComprometimento.pdf	01/06/2020 17:43:23	ANE CIBELE PALMA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoAssinadas.pdf	01/06/2020 17:42:48	ANE CIBELE PALMA	Aceito
Outros	ExtratoCopolAneCibelePalma.pdf	29/05/2020 14:08:24	ANE CIBELE PALMA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CURITIBA, 01 de Julho de 2020

---

**Assinado por:**  
**IDA CRISTINA GUBERT**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

**Bairro:** Alto da Glória

**CEP:** 80.060-240

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br